Emilia Jurcău Nicolae Jurcău

ÎNVĂȚĂM SĂ VORBIM CORECT

O carte pentru copii, educatoare, învățători, profesori, părinți și bunici

Partea I

Fundamente ştiinţifice şi metodologice

Emilia Jurcău Nicolae Jurcău

Învățăm să vorbim corect

O carte pentru copii, educatoare, învățători, profesori, părinți și bunici

Editura PRINTEK
Cluj-Napoca
1999

Prefață

Manualul de față este o continuare firească a cărții noastre intitulată ***Cum vorbesc copiii noștri*** (Ghid psihopedagogic pentru educatoare, învățători și părinți), publicată în urmă cu un deceniu la Editura Dacia din Cluj-Napoca. În chiar cuprinsul acelei cărți, reluată aici, în partea I, sub titlul *Fundamente științifice și metodologice*, se poate sesiza cu ușurință apelul nostru – întemeiat pe datele unei cercetări științifice longitudinale (de mai bine de șase ani) - adresat factorilor de decizie din epocă privitor la necesitatea redresării soartei psihologiei, crunt și pe nedrept lovită de nefericita întâmplare a SMT (Secta Meditației Transcedentale), descrisă – nu fără umor – de una dintre victimele acesteia, prof. dr. Mihai Ghivirigă în tragicomicul său roman *Mascarada*, care a văzut lumina tiparului la Editura Eminescu, în 1995.

Făcându-ne atunci, în 1989, ecoul glasurilor celor peste o mie de cadre didactice din Transilvania (educatoare și învățători) cuprinși în investigația pe care am întreprins-o - dascăli care, la acea dată, lucrau cu mai bine de 32. 000 de copii -, repetam de cinci ori, unul după altul (împotriva celor mai elementare norme stilistice), unul și același cuvânt în titlurile paragrafelor subcapitolului *Opinii și sugestii:*

Necesitatea *cabinetelor logopedice*
Necesitatea *lecțiilor de logopedie*
Necesitatea *unui îndrumător logoterapeutic*
Necesitatea colaborării școlii cu familia
Necesitatea propagandei logopedice.

Ana Aslan. ale cărei vorbe le-am așezat atunci în capul acestui subcapitol, avea dreptate: "E greu să convingi pe cineva care nu te ascultă".

Cartea ***Cum vorbesc copiii noștri*** am conceput-o ca o lucrare teoretico-științifică privitoare la metodologia cercetării în domeniul logopediei. Ea oferă celor interesați (profesorilor logopezi și studenților secțiilor de psihopedagogie) un exemplu concret de investigație științifică, de la formularea ipotezelor până la prezentarea concluziilor, însoțit de aparatul statistico-matematic necesar oricăror demersuri de această natură.

Adăugăm acum la ea partea practico-aplicativă, materialul ilustrativ și verbal necesar copiilor, educatoarelor, învățătorilor și părinților pentru reușita activității lor comune. Ea se bazează pe experiența logoterapeutică a unuia dintre noi (Emilia Jurcău), dobândită în cele peste trei decenii de activitate în școli și grădinițe, precum și pe munca sa desfășurată vreme de aproape un deceniu în calitate de cadru didactic universitar asociat la Catedra Psihopedagogie specială a Facultății de Psihologie și Științele Educației a Universității "Babeș-Bolyai" Cluj-Napoca, calitate în care a ținut cursul de logopedie și a îndrumat practica pedagogică a studenților.

Dacă prin aplicarea în practică a celor cuprinse între coperțile cărții de față se va reduce numărul copiilor cu tulburări de limbaj din gădinițele și școlile noastre, misiunea căreia ne-am dedicat va fi îndeplinită.

Autorii

CUVÂNT ÎNAINTE

la cartea
Cum vorbesc copiii noştri,
publicată în 1989 la Editura Dacia Cluj-Napoca

Cea mai mare bucurie a părinţilor este aceea de a-şi vedea odraslele sănătoase, cu vorbirea şi scrierea frumos curgătoare şi limpezi ca cristalul, *cum ar fi zis marele nostru povestitor Ion Creangă, cel care s-a dăruit copiilor ca nimeni altul. Bucuria firească a părinţilor naturali ai copilului este împărtăşită şi de părinţii spirituali – dascălii: educatoare, învăţători, profesori. Toţi laolaltă, părinţi şi dascăli, îşi fac un nobil ţel din a transpune în fapt povaţa bătrânului şi înţeleptului Iuvenal:* o minte sănătoasă într-un corp sănătos. *Omul cu adevărat înţelept – spunea poetul roman – nu cere cerului decât sănătatea spiritului dimpreună cu sănătatea corpului. " Nu-i totul să trăieşti - adăuga Marţial, contemporanul lui Iuvenal – ci să fii sănătos", pentru că " dacă scădem din zilele noastre timpul consumat cu febre crude,* tristeţi grave *şi* dureri chinuitoare, *ajungem dintr-un salt de la copilărie la bătrâneţe".*

Nu de puţine ori şi nu în rare cazuri, cauza unor tristeţi grave şi a unor dureri (sufleteşti, nu neapărat somatice) chinuitoare o constituie tulburările de limbaj, *cele care fac ca cei ce sunt marcaţi de ele să nu se poată înţelege "ca lumea" cu semenii lor. Pentru a veni – prin intermediul şi cu ajutorul neprecupeţit al dascălilor şi al părinţilor – în sprijinul copiilor care suferă de astfel de handicapuri, cum sunt tulburările de limbaj, am scris această carte. Convingerea noastră fermă este că facem, în acest fel, toţi cei ce ne unim glasurile şi eforturile, un act de caritate în favoarea copiilor, faţă de care slujitorii ştiinţei, dascălii, părinţii şi toţi cei care iubesc aceste minunate "flori ale pământului" au datoria să fie generoşi.*

Cum vorbesc copiii noştri? *Unii – şi, din fericire, aceştia sunt cei mai mulţi, vorbesc fără dificultăţi, cursiv, expresiv, nuanţat, plăcut (nouă şi lor), atractiv, cuceritor de frumos. Alţii, dimpotrivă, se poticnesc atunci când vor să-şi îmbrace gândurile în haina limbajului propriu. Deşi fac eforturi vizibile, vorba lor este peltică sau, în cazuri mai grave, gângavă, ceea ce – în mijlocul tovarăşilor lor de copilărie le creează un penibil sentiment de jenă, un apăsător complex de inferioritate. Ca urmare ei se retrag, se închid în sine, se izolează de colectivul în care limbajul lor defectuos nu-i ajută să realizeze atât de necesarele contacte sociale. Dacă îi lăsăm în voia soartei, copilăria lor nu mai este copilărie, ci un adevărat chin.*

Ghidul logoterapeutic *pe care îl punem la dispoziţia educatoarelor, învăţătorilor şi părinţilor îl dorim o cât mai solidă punte de legătură între profesorii logopezi şi aceşti factori educogeni care sunt mereu în preajma copilului handicapat. Colaborarea presupune, cu necesitate, utilizarea unui limbaj comun. Unul din scopurile pe care le-am urmărit scriind această lucrare, este familiarizarea dascălilor şi părinţilor copiilor cu limbajul logopedic. Nu ne-am propus tratarea exhaustivă a tulburărilor de limbaj şi nici nu credem că era necesară. Ne-am rezumat doar la acea categorie a tulburărilor de limbaj la a căror eradicare pot contribui în mare măsură şi dascălii şi părinţii, pentru că lor ne adresăm aici cu predilecţie. Cartea poate fi utilă, de asemenea, şi profesorilor de limba română, inspectorilor de specialitate de la inspectoratele şcolare şi – de ce nu – şi colegilor noştri logopezi, cărora le împărtăşim din experienţa noastră de aproape două decenii pe tărâmul activităţii logoterapeutice.*

Am conceput acest ghid de aşa manieră încât, însoţindu-l mereu pe cititor, să-l conducem, pas cu pas, de la formele cele mai generale ale tulburărilor de limbaj înspre manifestările lor particulare (figura 1. 1. este edificatoare în acest sens), ferindu-ne să intrăm în prea multe detalii. De aceea am dat la anexe, şi nu în interiorul lucrării, tabelele care sintetizează datele unei cercetări întreprinse pe un număr de 32 922 copii din zece judeţe. Modelul de prelucrare şi interpretare a acestor date - prezentat printr-un singur exemplu, în subcapitolul 1. 3. 3. – deşi pare, la prima vedere, prea matematizat şi prea încărcat cu cifre, l-am considerat absolut necesar pentru a-l ajuta pe cititorul interesat (care poate

vrea şi el să întreprindă o cercetare similară, ceea ce ne-ar bucura nespus de mult, mai ales dacă i-am cunoaşte şi rezultatele) să înţeleagă semnificaţia acestor cifre, ce spun ele despre fenomenul investigat.

Având la dispoziţie ghidul, dascălii şi părinţii nu-i vor exclude pe logopezi din munca lor logoterapeutică, ci, dimpotrivă, îi vor căuta şi mai mult decât au făcut-o până acum, le vor solicita şi mai mult sprijinul şi colaborarea. Ghidul nostru nu este menit să-l suplinească pe profesorul logoped, ci să-i ajute pe dascăli şi părinţi să conştientizeze locul şi rostul acestei activităţi în evantaiul larg al acţiunilor educative, să intensifice şi să conştientizeze astfel cooperarea tuturor factorilor implicaţi în formarea personalităţii copiilor. Ne-am propus, în lucrarea de faţă, să evidenţiem cât, unde *şi* cum *anume pot fi folositori dascălii în îndeplinirea dificilei misiuni pe care o are complexa activitate logoterapeutică.*

Ne-am bucurat în realizarea sarcinii pe care ne-am asumat-o de solicitudinea manifestată de unele inspectorate şcolare, case ale personalului didactic şi licee pedagogice din judeţele în care am întreprins cercetarea, în mod deosebit de sprijinul colegilor şi colaboratorilor noştri: prof. Nicolae Ota, directorul Casei personalului didactic al judeţului Alba, prof. Viorica Piscoi, inspector şcolar general al Inspectoratului şcolar al judeţului Bihor, înv. Maria Prigon, inspector şcolar la Inspectoratul şcolar al judeţului Bistriţa-Năsăud, prof. Gheorghe Stancu, directorul Liceului pedagogic "Gh Lazăr" din Cluj-Napoca, înv. Demostene Paşcaniuc, inspector şcolar la Inspectoratul şcolar al judeţului Maramureş, prof Ana Nafranita, directoarea Liceului pedagogic din Sibiu, ing. Aurel Nicoară, inspector şcolar la Inspectoratul şcolar al judeţului Satu Mare.

De un real folos - în prelucrarea statistică a datelor cuprinse în lucrarea de faţă - ne-a fost sprijinul dezinteresat pe care l-am primit din partea prietenilor noştri lector dr. Emilian Merce, de la catedra de statistică a Facultăţii de ştiinţe economice a universităţii clujene, şi jurist Gheorghe Petric, din Borsec. Tuturor le arătăm aici recunoştinţa noastră, recunoştinţă care se îndreaptă, deopotrivă şi înspre cei 1. 201 dascăli (577 educatoare şi 624 învăţători) care au participat la sondajul realizat de noi în cele zece judeţe.

La capătul unui lung şir de eforturi, pe care le-a cerut elaborarea ghidului ce-l oferim acum educatoarelor, învăţătorilor şi părinţilor, încercăm şi noi sentimentul pe care-l trăieşte oricare autor aflat la finalul lucrării sale, trăire atât de plastic prinsă în cuvintele unui poet: "...după ce s-ar părea că ai terminat, citeşti şi reciteşti mesajul – care de la un minut la altul, de la o stare de spirit la alta, ţi se pare crucial sau derizoriu, demn de atenţia întregii omeniri sau, dimpotrivă, stângaci şi ridicol, neînsemnat, inutil – şi îl închizi cu un ultim curaj, între coperţile unei cărţi, şi îl arunci în marea de hârtie în care plutim cu toţii.

Va fi oare găsit sau nu va fi găsit de cineva, aceasta este întrebarea, şi cel care îl va găsi va cunoaşte limba în care este scris? Şi, dacă va şti să citească, va fi oare în stare să înţeleagă ce-a citit? Şi poros, dornic să absoarbă, aşteptându-şi într-o blândă feminitate întregirea sau dimpotrivă, închis şi împlătoşat de orgoliu, suficient sieşi, refractând sigur de el şi deformator orice gând ce s-a apropiat din afară, orice durere care încă nu l-a atins?"

Introducere

Limba este întâiul mare poem al unui popor.
Lucian Blaga

Limbajul uman – care în lumina ştiinţei contemporane, devine cel mai important mijloc de relaţie între conştiinţă şi realitate obiectivă, instrument al cunoaşterii, al creaţiilor valorilor cultural-morale şi al transformării naturii – constituie unul dintre cele mai complexe fenomene psihosociale. Ele reprezintă actul fundamental de legitimare a omului şi de situare a sa pe scara evoluţiei şi a progresului materiei vii. Limbajul se realizează prin coordonarea unitară a unui complex de sisteme aferente şi eferente. Transpus în termenii teoriei informaţiei, limbajul este rezultatul activităţii unor organe de coordonare, care recepţionează din exteriorul organismului o serie de semnale linguale, le descifrează conţinutul semantic şi, pe baza acestora, elaborează semnale verbale, inteligibile.

Însuşirea limbajului este o activitate care presupune un efort îndelungat din partea individului. Aceasta, pentru că tehnica de recepţionare (limbajul impresiv) şi de exprimare (limbajul expresiv) a comunicării este una din priceperile omeneşti cele mai complicate, pentru însuşirea căreia este nevoie, de multe ori, de un şir întreg de ani. Ţinându-se seama de dificultatea coordonării mişcărilor foarte fine ale aparatului fonoarticulator, un anumit procent al semenilor noştri nu reuşesc să stăpânească tehnica vorbirii, şi de aceea prezintă tulburări de limbaj.

Tulburările de limbaj se diferenţiază de particularităţile vorbirii individuale, acestea din urmă reprezintă variaţii în limitele normalului.

Tulburările de limbaj se diferenţiază de aceste variaţii individuale şi de particularităţile psihofiziologice de vârstă. Enumerăm mai jos (după M. Guţu, 1975, p. 8-9) câteva dintre caracteristicile lor:

a. *Neconcordanţa dintre modul de vorbire şi vârsta vorbitorului.* Dacă până la vârsta de 4 ani, pronunţarea greşită a unor sunete constituie o manifestare în limitele fiziologice ale normalului, care nu reclamă exerciţii logopedice speciale, după acea vârstă deficienţele de limbaj sunt de natură defectologică si necesită un tratament logopedic.
b. *Caracterul staţionar al tulburărilor de limbaj.* Imperfecţiunile care apar în procesul evoluţiei ontogenetice a limbajului şi care în jurul vârstei de 4 ani se lichidează de la sine în procesul normal de învăţare a vorbirii de către copii nu prezintă o semnificaţie defectologică. Tulburări de limbaj pot fi considerate numai acele deficienţe care se menţin după vârsta de 4 ani şi care prezintă tendinţe de agravare.
c. *Susceptibilitatea mărită la complicaţii neuro-psihice.* Limbajul constituie o punte de legătură şi de comunicare între oameni. Oamenii vorbesc ca să se înţeleagă, şi cu cât se exprimă mai clar, mai precis, cu atât se înţeleg mai bine. O formulare defectuoasă plictiseşte, displace şi este neinteligibilă pentru cei din jur. Persoanele care prezintă tulburări de limbaj pot înregistra complicaţii neuropsihice, tulburări de conduită şi de personalitate. Acestea pentru că tulburările de limbaj, începând cu cele mai simple, influenţează negativ întregul comportament uman, datorită, pe de o parte, posibilităţilor reduse de exprimare, iar pe de altă parte, existenţei unei anumite temeri şi reţineri a handicapaţilor de limbaj, care îi împiedică să se desfăşoare la nivelul posibilităţilor lor reale.
d. *Necesitatea aplicării unui tratament logopedic.* În timp ce particularităţile individuale de limbaj dispar treptat, fără un tratament logopedic, tulburările de limbaj nu dispar de la sine. De aceea, în funcţie de natura şi specificul fiecărei tulburări de limbaj, sunt absolut necesare exerciţii logopedice speciale, pentru prevenirea şi corectarea acestora. Cu cât tratamentul logopedic se desfăşoară mai de timpuriu şi în mediul natural de viaţă al copiilor, cu atât este mai eficient. Vârsta de 4 ani este considerată, în general, ca fiind cea mai indicată pentru realizarea tratamentului logopedic.

Astăzi, când şcolarizarea începe, de regulă, la vârsta de 7 ani, consolidarea vorbirii corecte la o vârstă cât mai timpurie trebuie să devină una din preocupările majore ale învăţământului preşcolar.

În aceeaşi măsură în care este necesar ca tulburările de vorbire să fie tratate cât mai timpuriu după apariţia lor, tot astfel este absolut necesar să se facă o delimitare precisă între particularităţile individuale ale limbajului şi tulburările de limbaj. Primul indiciu pe baza căruia putem suspecta un copil ca având tulburări de limbaj este frecvenţa mult mai mare a dificultăţilor de exprimare faţă de posibilităţile medii pentru vârsta luată în considerare.

Cercetarea tulburărilor de limbaj prezintă obiectul de studiu al logopediei (gr. *logos* "cuvânt" şi *paideia* "educaţie") . Specialiştii au ajuns la un consens în ceea ce priveşte definirea obiectului de studiu al acestei discipline ştiinţifice de sinteză (vezi fig. I. 1.) . "Logopedia este o disciplină pedagogică specială care se ocupă cu prevenirea şi corectarea defectelor de vorbire" (M. E. Hvattev, 1959), este "ştiinţa despre fiziologia şi patologia procesului de înţelegere, de comunicare, despre prevenirea şi tratamentul pedagogico-corectiv al defectelor în domeniul înţelegerii comunicării" (M. Sovak, 1956) .

Logopedia se conturează ca acea disciplină a ştiinţelor psihopedagogice care studiază problemele speciale de natură psihologică, sociologică şi medicală privind prevenirea şi corectarea tulburărilor de limbaj (M. Guţu, 1975) .

"Reţinem că preocuparea logopediei nu se reduce numai la tratarea sau corectarea vorbirii, ci se extinde şi la producerea, evoluţia şi exercitarea, în condiţii normale, a limbajului ca fenomen de comunicare, de transmitere intenţionată, de relaţii între cunoştinţele umane în cadrul societăţii. Toate fenomenele, indiferent în ce sector sau pe ce faţetă a actului de comunicare s-ar produce, şi care împiedică perfecta transmitere, recepţie şi înţelegere interumană, constituie o preocupare reeducativă complexă" (C. Păunescu, 1976) .

Logopedia deci este o ştiinţă interdisciplinară (figura I. 1 ilustrează acest fapt) cu un predominant caracter aplicativ, axat în special pe prevenirea şi corectarea tulburărilor de limbaj.

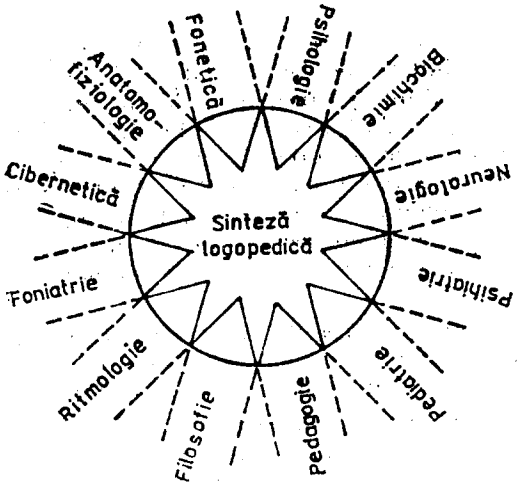


Fig. I.1. Logopedia în cadrul ştiinţelor contemporane

Cele mai multe tulburări se întâlnesc la copii de vârstă preşcolară, adică tocmai în perioada în care limbajul se formează şi se dezvoltă. În această perioadă, mecanismele motorii şi diferenţierea sunt insuficient dezvoltate. Adoptarea unor măsuri cu caracter terapeutic în faza de debut a tulburărilor de limbaj constituie un factor hotărâtor în reuşita tratamentului logopedic. La copii, automatismele psiho-lingvistice nefiind bine consolidate, pot fi înlăturate cu totul şi înlocuite cu deprinderi corecte de vorbire. Succesul terapeutic la această vârstă este asigurat şi de faptul că atunci sistemul nervos se caracterizează printr-o mare plasticitate, care permite o acomodare rapidă la situaţii noi. Tratamentul logopedic este îndreptat, în primul rând, în direcţia prevenirii tulburărilor de limbaj, pentru că *a preveni este mai uşor decât a corecta, iar a educa este mai uşor decât a reeduca.*

Cu cât profilaxia începe mai repede, înainte de instalarea automatismelor patologice, cu atât succesul este mai mare. Iată de ce, prin aplicarea pe scară largă a măsurilor de prevenire şi corectare a tulburărilor de limbaj s-ar reduce frecvenţa lor şi s-ar contribui la restabilirea normală a limbajului, ca mijloc de comunicare şi ca factor important de educaţie şi instrucţie.

Prevenirea şi înlăturarea tulburărilor de limbaj constituie o problemă complexă a cărei rezolvare trebuie să-i intereseze deopotrivă atât pe specialişti cât şi pe cei chemaţi să contribuie la desăvârşirea educaţiei vorbirii copiilor.

1.TULBURĂRILE LIMBAJULUI

1. 1 SUNETELE VORBITE

"Litere, litere, sunete, sunete,
Locuitori ai cuvântului. "
Nichita Stănescu

1.1.1. NOŢIUNI DE FIZIOLOGIE A SUNETELOR VORBITE

Buna înţelegere a naturii tulburărilor de limbaj necesită o trecere în revistă – fie ea şi sumară - a câtorva noţiuni referitoare la fiziologia şi clasificarea sunetelor vorbite. Sumara prezentare care urmează se bazează, în principal, pe câteva lucrări din domeniile logopediei (M. Guţu, 1975, C. Păunescu, 1976), foneticii (E. Vasiliu, 1965, Al. Rosetti şi A. Lăzăroiu, 1982) şi artei vorbirii scenice (Sandina Stan, 1972) .

Sunetul vorbit are în limbă rolul funcţional de a diferenţia cuvintele unele de altele. De pilda, în cuvintele *vamă, lamă, mamă*, etc. un sunet (*v* de exemplu) este opus altui sunet (*l, m*) . El – sunetul vorbit – se deosebeşte atât de zgomote cât şi de sunetele nevorbite, întâlnite în aşa – zisa "vorbire" a animalelor, care le serveşte acestora pentru a-şi manifesta stările emoţionale sau a acţiona asupra altor animale. Acest lucru rezultă şi din figura I. 1., care lămureşte raportul dintre fonem (5), sunet vorbit (4), sunet interjecţional sau imitativ (3) şi zgomot articulat (2) sau nearticulat (1) .

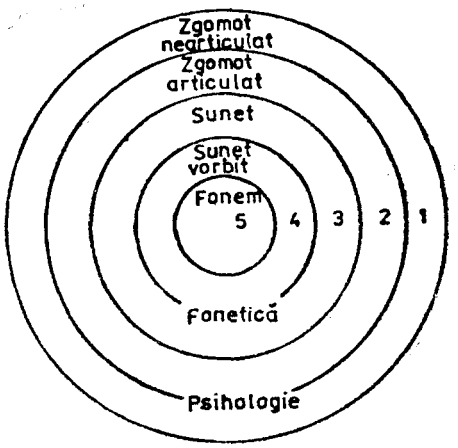


Fig. 1.1 Raportul dintre sunetul vorbit şi zgomot

Sunetele vorbirii, cele mai mici unităţi sonore ale limbii, din care se alcătuiesc silabele, cuvintele, propoziţiile şi frazele, se numesc *foneme*. Fonemele există în şi prin sunetele concrete (emise) . În scriere, fonemele sunt redate pe cât se poate prin litere. Alfabetul românesc are 27 de litere, dar sunetele vorbirii în limba română sunt mai numeroase; totuşi, cu ajutorul acestor litere ele pot fi notate.

Aparatul fonator se aseamănă cu un claxon de automobil de tip vechi (vezi fig. 1. 2. şi 1. 2. a.);
1. plămânii corespund pompei;
2. laringele corespunde lamelelor;
3. cavitatea bucală şi cavitatea nazală corespund pâlniei de rezonanţă.

Plămânii. Cei doi plămâni – cuprinşi în cavitatea toracică – pot fi comparaţi cu un sac de cauciuc plin cu aer. Ei sunt acţionaţi de muşchii expiratori ai cavităţii toracice, muşchi care fac ca aerul să intre şi să iasă din plămâni. În timpul inspiraţiei, cutia toracică se umflă şi coastele – care limitează la stânga şi la dreapta cavitatea toracică – se îndepărtează, după care urmează revenirea organelor la starea iniţiala, în timpul expiraţiei. Fonaţiunea şi accentuarea sunt dependente de coloana de aer expirat.

Plămânii continuă cu *traheea* – un canal rigid, un corp membranos, cu fibre musculare -, la capătul căruia este situat *laringele*. Aici se produce sunetul laringian.

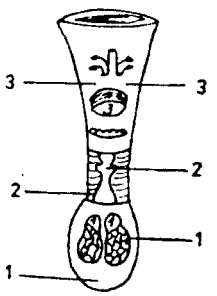
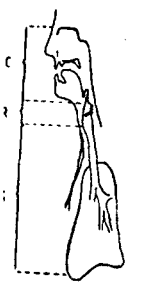


Fig. 1. 2. Asemănarca aparatului fonator cu un claxon de tip vechi


1. 2. a. Efectul periferic al fonaţiei:
S - etajul respirator;
R - etajul vibrator;
C - etajul rezonator

Laringele (căruia în limbajul comun i se spune beregată) este compus din mai multe bucăţi cartilaginoase, reunite prin muşchi; cartilajul cricoid, cartilajul tiroid, cartilajele aritenoide şi cartilajele coniculate. Epiglota închide laringele, ca un capac.

Coardele vocale (două coarde superioare şi două coarde inferioare) se află situate între cartilajul tiroid şi cartilajele aritenoide. Ele sunt formate dintr-o cută a mucoasei, o lamă elastică şi un fascicul de muşchi. Coardele vocale inferioare – singurele de luat în seamă pentru fonaţie – sunt puse în vibraţie de influxurile cerebrale transmise prin nervul recurent, care este nervul motor al laringelui. Laringele lucrează însă ca un fluier cu membrane, în care membranele ar fi coardele vocale. Activitatea coardelor vocale este comandată şi dirijată de sistemul nervos central. Stimularea lor porneşte de la celulele nervoase encefale fonogene (subcorticale), care intră în acţiune în mod succesiv. Prin intrarea în acţiune succesivă a celulelor nervoase fonogene, care pun în mişcare coardele vocale, se explică faptul că frecvenţa vocalei, la începutul şi la sfârşitul emisiunii vocale, este joasă.

Sediul motor al vorbirii articulate este situat în aria corticală, a lui Bordmann. Mişcările gurii sunt localizate în aria 6aα şi 6bα În cazuri de hemiplegie (adică de paralizie a unei jumătăţi a corpului datorită lezării unei părţi a căii nervoase motorii), bolnavul nu mai poate articula nici un sunet.

Între fonaţie şi audiţie există o strânsă legătură; un copil născut surd este şi mut; dacă surditatea intervine în timpul copilăriei, achiziţia vorbirii este întârziată. Experienţa a dovedit că existenţa unei imagini auditive stă la baza emisiunii fonice.

După cum am văzut mai sus, laringele nu lucrează ca un fluier cu membrane, în care aerul expirat ar pune în mişcare coardele vocale. Laringele uman poate emite sunete, dar pentru vorbire este necesară colaborarea creierului uman, fapt ilustrat în figurile 1. 3. a-e.

Cum funcţionează coardele vocale? Impulsurile pornite din creier sunt transmise de nervul recurent coardelor vocale. Ajuns la fibrilii musculari thiro-ariteno-izi, influxul nervos îi contractează şi, drept urmare, coardele vocale se îndepărtează una de alta. În felul acesta, glota (porţiunea cea mai îngustă a laringelui, cuprinsă între cele două coarde vocale) se întredeschide, iar aerul subglotic, ieşind din deschizătura practicată, contribuie la deschiderea mai apreciabilă a glotei.

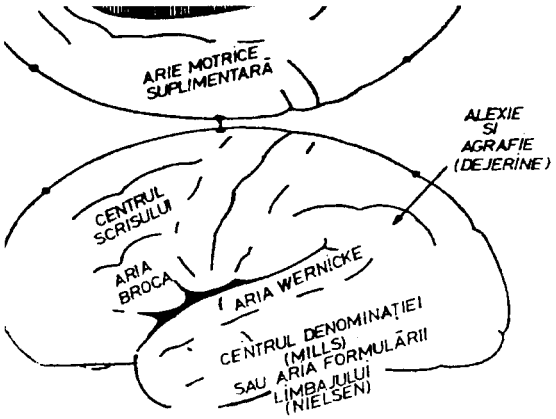


Fig 1. 3. a. Zone ale limbajului (după literatură)

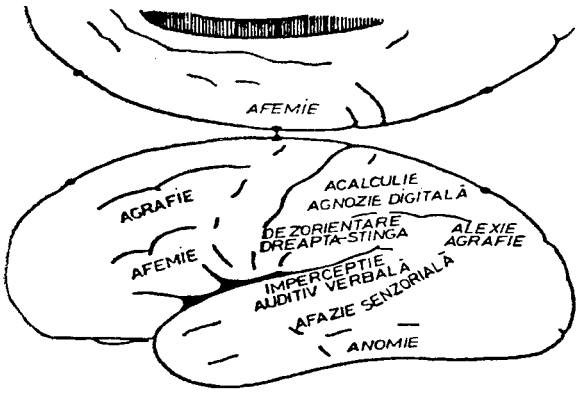


Fig. 1. 3. b. Anomalii ale limbajului (după literatură)

Atunci intervine reacţia muşchilor thiro-aritenoizi, care apropie coardele şi închid glota. Un nou influx va deschide din nou glota, în felul arătat mai sus, şi aşa mai departe.

Faringele - canalul membranos şi musculos de forma unei pâlnii cu vârful în jos, care porneşte de la cavitatea bucală şi sfârşeşte la esofag şi care constituie locul de încrucişare a căilor respiratorii cu calea digestivă – alcătuieşte o răspântie şi sub alt aspect; de aici aerul expirat este îndreptat înspre cavitatea bucală sau înspre cavitatea nazală, ori prin amândouă în acelaşi timp, după cum vălul palatului închide sau nu una din deschizături, ori le lasă pe amândouă deschise.

Cavitatea bucală (gura) se compune din bolta palatului – partea osoasă a bolţii – şi partea posterioară, moale, numită şi palatul moale în opoziţie cu palatul tare sau vălul palatului. Palatul moale este prelungit cu uvula (omuşorul) .

În stare de repaus vălul palatului este lăsat pe muşchiul lingual (pe limbă); aerul iese pe nas. Închiderea căilor nazale se face prin ridicarea vălului, cu o mişcare de dare înapoi, pe când pereţii faringelui se apropie de văl. Bolta şi vălul palatului joacă un rol important în timpul fonaţiunii; articularea unei categorii de consoane (oclusivele) se face pe boltă, pe văl sau prin mişcarea uvulei (de exemplu r uvular) .

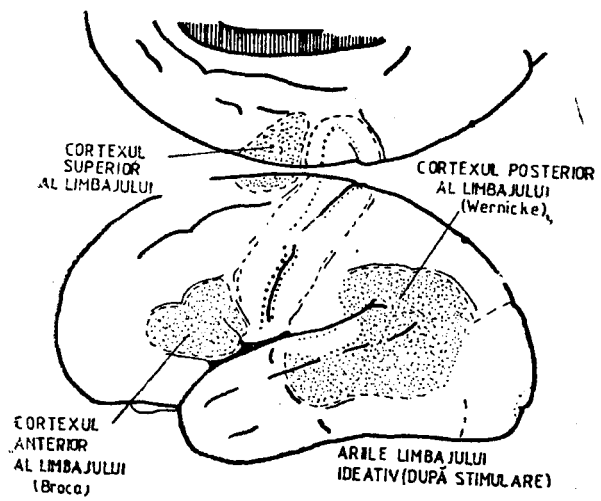


Fig. 1. 3. c. Ariile corticale ale emisferei dominante evocate în elaborarea limbajului ideativ

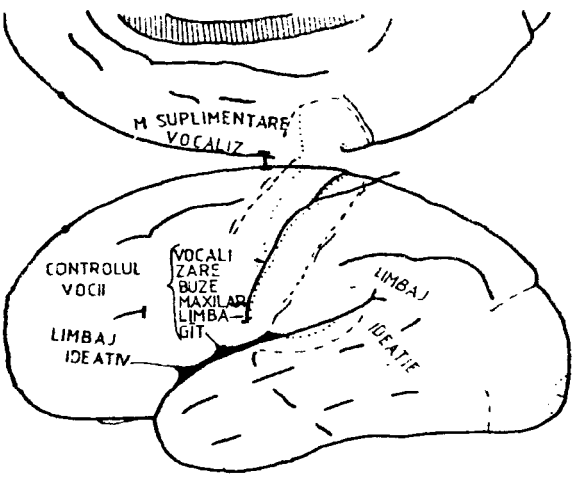


Fig. 1. 3. d. Mecanismele limbajului în emisfera dominantă

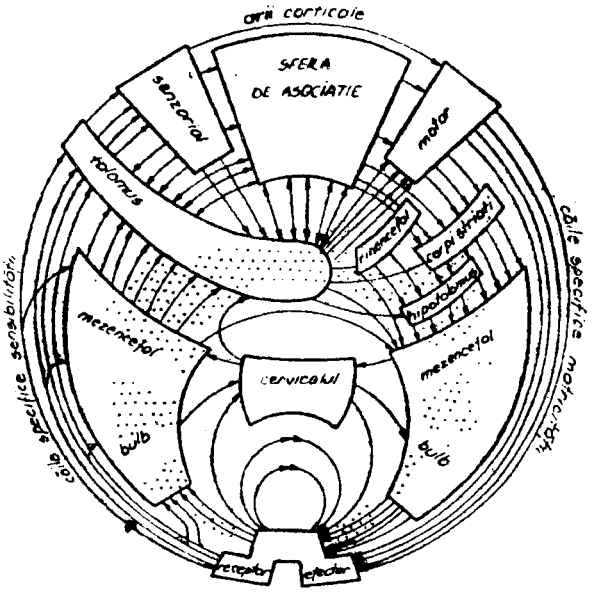


Fig. 1. 3. e Schema generală a distribuției mesajelor în sistemul nervos cu circulația continuă a sectorului aferent în sectorul eferent traversând structurile asociative

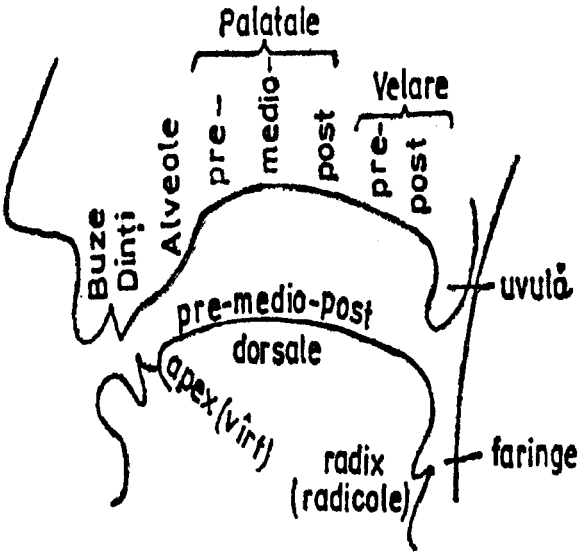


Fig. 1. 4. Zonele supraglotice de articulație și denumirea lor

Bolta este împărțită în regiunea anterioară (dentală şi alveolară), mediană (palatală) şi posterioară (velară) . Marginile bolții sunt atinse de limbă în timpul articulării vocalelor.

Se cunosc trei feluri de articulări:

- *alveolare:* articulările cu vârful limbii lipit de alveole şi de dinții incisivi (superiori şi inferiori);
- *linguale:* articulările executate cu participarea muşchiului lingual;
- *labiale*: articulările realizate cu participarea buzelor (o şi u sunt vocale labiale, iar b, f, m, p şi v sunt consoane labiale)

Maxilarul inferior se îndepărtează şi se apropie în timpul fonațiunii de maxilarul superior, după cum sunetele emise sunt deschise, semideschise (semiînchise) sau închise.

Un rol important în fonație îl îndeplinesc fosele nazale – culuare osoase pe unde trece aerul respirator. Sunetele emise cu trecerea aerului prin fosele nazale sunt numite nazale.

Fonațiunea se petrece în laringe, prin intrarea în vibrație a aerului expirat. În cavitatea bucală, coloana de aer capătă o serie de modificări; acest act poartă numele de *articulare.*

Articularea se produce deci în cavitatea bucală. Organele ei sunt:

- buzele
- maxilarul superior şi maxilarul inferior
- palatul tare (bolta palatului)
- palatul moale (vălul palatului)
- limba
- uvula

Punctul de articulare este regiunea din canalul vocal unde se produce o restrângere sau închidere (ocluziune).

Sincronismul mişcărilor articulatorii permite articularea corectă a sunetelor; orice perturbare a sincronismului produce *tulburări în pronunțarea sunetelor vorbite*, ca urmare a lipsei de coordonare între organele articulării (mai sus enumerate) .

Rolurile organelor articulării sunt următoarele:

Buzele produc, prin închidere, oclusivele aşa-zis labiale: *b, p, m,* şi, împreună cu dinții, fricativele (semioclusive) labiodentale: *f, v.* Consoanele *f* şi *v* sunt numite labiodentale pentru că şi buzele şi dinții iau parte la constricție.

La articularea vocalelor *o, u, ö, ü* buzele sunt *rotunjite;* buzele *nerotunjite* formează vocalele *e, i* etc.

Maxilarul superior şi maxilarul inferior. După cum maxilarele sunt mai mult sau mai puțin îndepărtate unul de altul, vocalele sunt deschise, semideschise (semiînchise) sau închise. Când deschizătura este mijlocie, vocala este numită *medie.* Pentru gradul de deschidere este esențială poziția limbii pe palat.

Bolta palatului sau *palatul tare.* Distingem articulări *palatale (pre – medio* - şi *post*-palatale) şi articulările *velare (pre* - şi *post* - velare) .

Palatul moale sau *vălul palatului.* Când vălul este lăsat în jos, atunci o parte din aer trece în cavitatea nazală şi sunetul este întovărăşit de *vibrații nazale (nazalizat)* . Emisiunea consoanelor *n* şi *m* este întovărăşită în mod normal de vibrații nazale; orice vocală poate fi nazalizată odată cu scurgerea aerului prin fosele nazale, în timpul emisiunii vocalice.

Când vălul palatului este ridicat, aerul nu poate trece în cavitatea nazală şi articularea este *bucală (orală* sau *pură)* . În unele cazuri, din cauza lipsei de coordonare între mişcările limbii şi ale vălului palatului se produce o *nazalizare anormală.*

Limba (sau *muşchiul lingual)* are roluri diferite; ea formează un canal strâmt pentru articularea *fricativelor labiodentale (f* şi *v);* pentru *laterale (l),* limba produce un baraj în partea mediană a bolţii palatului şi lasă aerul să treacă pe margini; pentru articulările *apicale* (latinescul *apex* "vârf"), vârful limbii vibrează *(r).*

Vocalele sunt deschise, semideschise sau închise, după gradul de deschidere sau de strâmtare a canalului dintre muşchiul lingual şi palat. În timpul articulării vocalelor *anterioare* sau *prepalatale (e, i),* vârful limbii este dus înainte, iar în articularea vocalelor *posterioare* sau *postpalatale (ă, o, u, î)* rădăcina limbii este trasă înapoi.

Ocluziunea produsă de limbă poartă două categorii de numiri, după cum luăm în considerare organul *activ* (limba) ori organul *pasiv,* adică cel atins de limbă (bolta palatului, alveolele sau dinţii) .

În prima categorie distingem articulările *apicale* (ocluziunea produsă cu vârful limbii) . Articulările apicale sunt de două feluri:

a) când vârful limbii este îndreptat înspre partea anterioară a gurii: *d, t, n;*

b) când vârful limbii este aplicat într-un punct al bolţii palatului, dar vârful este tras înapoi: articularea este denumită *cerebrală* (sau *retroflexă*) : *n.*

În loc de vârful limbii, partea posterioară a limbii poate intra în contact cu palatul (articulaţii *dorsale* sau *radicale) : k, g, n.*

În a doua categorie, distingem articulaţiile *dentale* (limba atinge dinţii), *alveolare, palatale, velare, uvulare* (în această categorie din urmă, ocluziunea este făcută cu partea posterioară a limbii) .

Uvula - care are un rol secundar în articulaţie – vibrează în timpul emisiunii sunetelor formate în partea posterioară a gurii.

Să rezumăm cele de mai sus. Expiraţia conduce coloana de aer (din plămâni) spre laringe (prin trahee), unde, cu ajutorul mişcărilor de închidere şi deschidere ale coardelor vocale (de îndepărtare şi apropiere a uneia de alta), aerul vibrează, dând naştere sunetului. Curentul sonor trecând prin cavitatea bucală (vezi fig. 1. 5) sau prin cavităţile nazale ori prin amândouă deodată, capătă un timbru nazal sau nenazal.

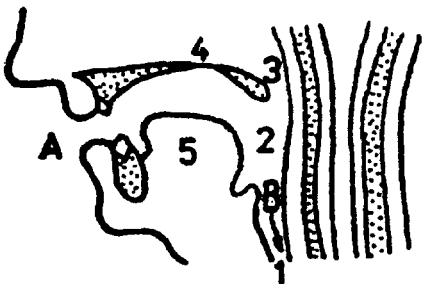


fig. 1.5 Cavitatea bucală: A-B canal vorbitor; 1.coardeele vocale; 2.faringele; 3.palatul moale; 4.palatul tare; 5.limba

Spaţiul cuprins între coardele vocale şi buze – numit canal vorbitor – este alcătuit din: coardele vocale, faringele, palatul moale, uvula (omuşorul), palatul tare, limbă, maxilare, dinţi şi buze. Unele din aceste organe sunt mobile: coardele vocale, faringele, palatul moale, uvula, limba, buzele şi maxilarul inferior. Datorită mişcărilor şi poziţiilor diferite pe care le iau organele mobile în timpul fonaţiunii, canalul vorbitor îşi schimbă forma şi dimensiunile, alcătuind cutii de rezonanţă variate, adevărate tipare în care se vor modela sunetele vorbirii. Curentul sonor, străbătând, în expiraţie, aceste "tipare", va căpăta, după forma fiecăruia, altă rezonanţă, alt timbru, şi va da naştere sunetelor vorbirii: *vocale* şi *consoane.*

1.1.2. VOCALELE

În limba româna sunt şapte vocale: *a, e, i, o, u, ă, î.* Ele se clasifică în funcţie de următoarele trei criterii:
- după locul de articulare (sau după poziţia limbii) : anterioare (sau prepalatale), mediale şi posterioare (sau postpalatale);
- după gradul de deschidere a maxilarelor (sau a gurii) : deschise, medii (sau semideschise, ori semiînchise) şi închise;
- după participarea buzelor la articulare: labiale (sau rotunjite) şi nelabiale (sau nerotunjite) .

Tabelul nr. 1. 1

Clasificarea vocalelor limbii române

După poziţia limbii şi a buzelor / După gradul de deschidere a maxilarelor	anterioare (sau prepa-latale)	mediale (sau palatale)	posterioare (sau post-palatale)	neutrale
	nelabiale	nelabiale	labiale	nelabiale
deschise				a
medii (semideschise sau semiînchise)	e	ă	o	
închise	i	î	u	

Pentru a avea o imagine clară a fiziologiei sunetelor vorbite, adică a mişcărilor pe care le execută organele vorbirii în timpul emiterii sunetelor, prezentăm modul cum variază canalul vorbitor la formarea fiecărui fonem (vezi figurile care urmează) .

La vocalele anterioare sau prepalatale (fig. 1. 6.); rezonatorul se formează între partea anterioară a limbii şi partea anterioară a palatului; dosul limbii, ridicându-se spre partea mijlocie a palatului, lasă un spaţiu liber, mai mare, în partea anterioară a cavităţii bucale, spaţiu unde se formează rezonatorul vocalelor anterioare e, i.

La vocalele mediale (fig. 1. 7), dosul limbii se retrage puţin spre partea posterioară a palatului, prelungind astfel rezonatorul în care va intra şi partea medială a limbii şi a palatului. Astfel se formează vocalele î, ă.

La vocalele posterioare sau postpalatale sau velare (fig. 1. 8), dosul limbii se retrage şi mai mult spre partea posterioară a palatului, prelungind cu mult rezonatorul, care cuprinde astfel şi partea posterioară a dosului limbii şi a palatului.

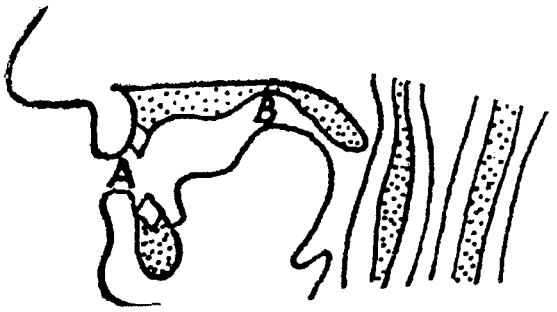


Fig. 1. 6. Vocalele anterioare: A-B rezonatorul vocalelor e, i

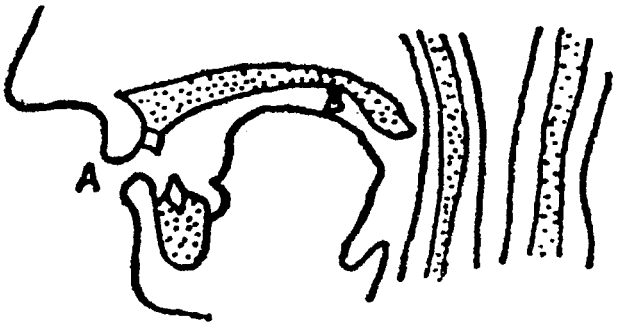


Fig. 1. 7. Vocalele mediale: A-B rezonatorul vocalelor î, ă

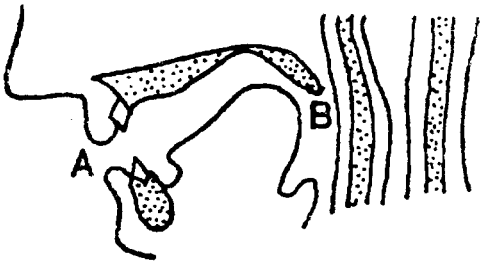


fig.1.8 Vocalele posterioare:
A-B rezonatorul vocalelor o, u

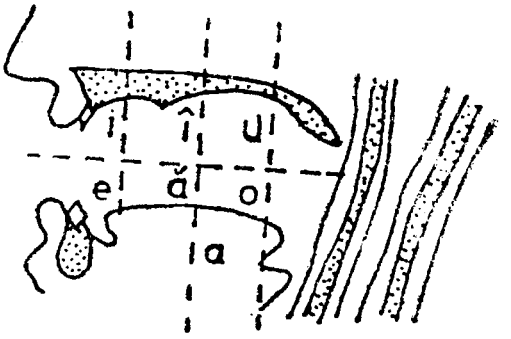


Fig. 1. 9. Schemă cu indicarea locului de articulare a vocalelor în cavitatea bucală

La vocalele posterioare o, u, care se formează astfel, rezonatorul se mai lungeşte încă şi în partea din faţă a canalului vorbitor, prin rotunjirea şi înaintarea buzelor. De aceea timbrul acestor vocale este tubat, ca şi cum ar fi produse de un instrument de suflat.

O sinteză a celor arătate mai sus ne oferă fig. 1. 9., care este de fapt o schemă cu indicarea locului de articulare a vocalelor în cavitatea bucală.

Atât din tabelul nr. 1. 1., cât şi din fig. 1. 9. rezultă că *a* este o vocală *neutră*, din punctul de vedere al locului de articulare (adică nu-i nici anterioară, nici medială, nici posterioară), iar după criteriul de deschidere sau de închidere a maxilarelor (a gurii), *a* este singura vocală *deschisă*.

CONSOANELE

Consoana propriu-zisă nu este un sunet independent, ci se articulează împreună cu o vocală. Dacă pentru vocale rolul important îl joacă, după cum am văzut, cavităţile supraglotice (rezonatoarele), *pentru consoane*, dimpotrivă, *hotărâtoare sunt mişcările muşchiului lingual.*

O clasificare a consoanelor limbii române este redată în tabelul 1.2.

Dintre sunetele limbii române, numai *m* şi *n* (vezi fig. 1. 10 şi 1. 11) sunt nazale; toate celelalte sunt orale (sau bucale), lipsite de timbru nazal. Sunetele nazale capătă acest timbru datorită faptului că la rostirea lor vălul palatului coboară, lăsând cale liberă coloanei sonore să treacă prin cavităţile nazale. La rostirea tuturor celorlalte sunete – numite orale sau bucale – vălul palatului se ridică şi, lipindu-se de peretele posterior al faringelui, închide drumul coloanei sonore spre cavităţile nazale.

După cum se vede şi din tabelul nr. 1. 2, consoanele nesonante – cu excepţia surdelor ţ şi h – se prezintă în perechi, adică surde şi sonore. Figurile 1. 12 şi 1. 13 ilustrează faptul că ele se formează în acelaşi loc şi în acelaşi mod, numindu-se din acest motiv *consoane omorganice.*

Clasificarea consoanelor limbii române

După prezența sau absența zgomotului în articulație	După cum emisiunea este sau nu însoțită de vibrații laringiene	După regiunile unde sunt articulate consoanele sau după punctele de pe bolta palatului atinse de limbă în timpul articulației consoanelor												
		Bilabiale		Labiodentale		Dentale (alveolare)		Prepalatale		Palatale		Postpalatale		Laringale
		Surde	Sonore	Surde	Sonore	Surde	Sonore	Surde	Sonore	Surde	Sonore	Surde	Sonore	Surde
Sonante	nazale		m				n							
	laterală						l							
	vibrantă						r							
Nesonante	După modul de articulație contrictive			f	v	s	z	ş	j					h
	Oclusive	p	b			t	d			k'	g'	k	g	
	Semioclusive					ţ		č	ğ					

Tabelul 1.2

NOTĂ: În fonetică *k' - g'* corespund sunetelor ce se scriu *chi - ghi; č - ğ* corespund sunetelor *tş - dj*, care, combinându-se cu vocalele ~~e~~ și *i*, se scriu ce, ci, ge, gi. Litera ~~c~~ din alfabet se notează cu k. "În mod obișnuit se spune că sunetele sunt sonore sau nesonore (cu voce sau fără voce), deși cei mai corect ar fi să se spună că există sunete cu voce tare și sunete pronunțate cu voce șoptită. Nici denumirea de sunete surde nu ni se pare potrivită, pentru că surditatea se referă la recepție (audiție), nu la emisie (pronunțare) " (C. Păunescu, 1976, p. 227) . Deși suntem de acord cu autorul aici citat, păstrăm totuși în acest tabel denumirile tradiționale, cele pe care le utilizează *Gramatica limbii române*.

Un rezumat al celor spuse mai sus cu privire la sunetele vorbite – ale căror expresii grafice sunt literele cuprinse în cele două tabele care sintetizează criteriile lor de clasificare – l-ar putea constitui descrierea ~~fenomenelor~~ românești în limbajul foneticii descriptive. (E. Vasiliu, 1965) :

a este vocală deschisă, nelabializată, *centrală* (În legătură cu această din urmă caracteristică Al. Rosseti și A. Lăzăroiu – 1982. p. 72 – sunt de părere că "a este o vocală *neutră, nu centrală,* cum o clasifică *Gramatica limbii române* și conducându-se după ea, și alți autori);

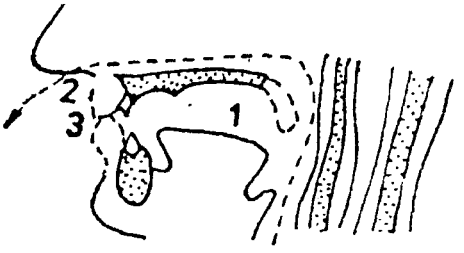


Fig. 1. 10. Modul de articulare a consoanei N: 1. vălul palatului liber; 2. curent de aer; 3. buzele apropiate

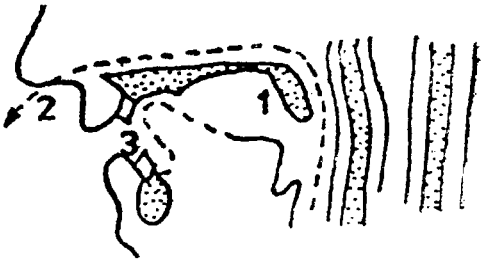


Fig. 1. 11. Modul de articulare a consoanei M: 1. vălul palatului liber; 2. curent de aer; 3. apexul la incisivii ~~inferiori~~

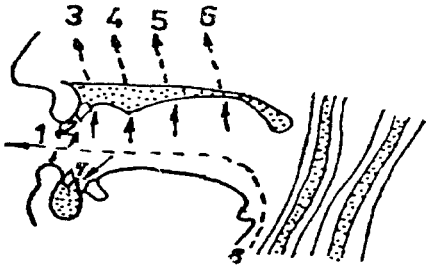


Fig. 1. 12. Locul de formare a consoanelor: 1. labialele p, b; 2. labiodentalele f, v; 3. dentalele alveolare superioare t, d; 4. prepalatalele č, ğ, ş, j; 5. palatalele k', g'; 6. velarele k, g; 7. dentalele alveolare inferioare s, z; 8. laringala h

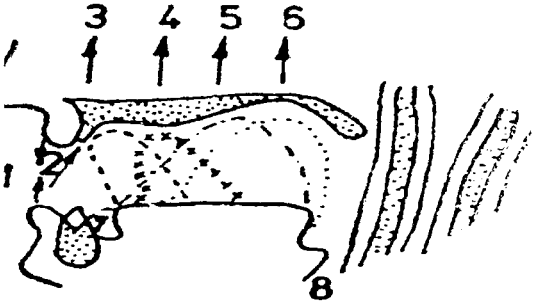


Fig. 1. 13. Mișcările limbii în formarea consoanelor: 1.bilabialele p, b; 2. labiodentalele f, v; 3. dentalele alveolare superioare t, d; 4. prepalatalele č, ğ, ş, j; 5. palatalele k, g; 6. velarele k, g; 7. dentalele alveolare inferioare s, z; 8. laringala h.

a este vocală neutră, nelabializată, deschisă
ă este vocală medie, nelabializată, centrală;
b este consoană oclusivă, labială orală sonoră;
c este consoană oclusivă, velară orală surdă;
d este consoană oclusivă, dentală orală sonoră;
e este vocală medie nelabializată anterioară;
f este consoană fricativă labiodentală orală surdă;
g este consoană oclusivă velară orală sonoră;
h este consoană fricativă velară orală surdă;
i este vocală închisă, nelabială centrală;
j este consoană fricativă, anteropalatală orală sonoră;
l este consoană lichidă laterală dentală orală sonoră;
m este consoană oclusivă labială nazală sonoră;
n este consoană oclusivă dentală nazală sonoră;
o este vocală medie labializată posterioară;
p este consoană oclusivă labială orală surdă;
r este consoană lichidă vibrantă dentală orală sonoră;
s este consoană fricativă dentală orală surdă;
ş este consoană fricativă anteropalatală orală surdă;
t este consoană oclusivă dentală orală surdă;
ţ este consoană semioclusivă dentală surdă;
u este vocală închisă, labializată posterioară;
v este consoană fricativă labio-dentală orală sonoră;
z este consoană fricativă dentală orală sonoră;
î este vocală închisă, nelabializată centrală;
č este consoană semioclusivă, anteropalatală orală surdă;
ğ este consoană semioclusivă, orală sonoră;

1. 2. DEFINIREA ŞI CLASIFICAREA TULBURĂRILOR DE LIMBAJ

În categoria tulburărilor de limbaj se cuprind toate deficienţele de înţelegere şi exprimare orală, de scriere şi citire, de mimică şi articulare. Sau: orice tulburare, indiferent de forma sa, care se răsfrânge negativ asupra emisiei ori a percepţiei limbajului face parte din categoria tulburărilor de limbaj.

"Prin tulburările limbajului înţelegem *toate abaterile de la limbajul normal*, standardizat, de la manifestările verbale tipizate, unanim acceptate în limba uzuală, atât sub aspectul reproducerii cât şi al perceperii, începând de la dereglarea diferitelor componente ale cuvântului şi până la imposibilitatea totală de comunicare orală sau scrisă" (M. Guţu, 1975).

În raport cu natura, profunzimea şi locul dereglărilor pe întreg traiectul circuitului funcţional al limbajului, apar diferite tipuri de tulburări ale acestuia.

Clasificarea tulburărilor de limbaj este extrem de dificilă şi mult controversată în literatura de specialitate. Aceasta deoarece, în primul rând, mecanismele anatomo-fiziologice care stau la baza formării şi dezvoltării limbajului sunt foarte complexe şi pot fi afectate în cele mai diferite componente. În al doilea rând, tulburările de limbaj se pot cupla la aceeaşi persoană. Se pot întâlni împreună, de pildă, tahilahia cu bâlbâiala, sau dislalia, bâlbâiala şi disgrafia. La cele de mai sus se adaugă lipsa unei terminologii unitare pentru denumirea tulburărilor de limbaj. Pentru buna colaborare dintre logopezi cât şi dintre aceştia şi alţi specialişti (neurologi, pediatri, O. R. L. – işti etc.) este imperios necesară elaborarea unei terminologii ştiinţifice unice.

Redăm mai jos una dintre schemele posibile de clasificare a tulburărilor de limbaj, în funcţie de mai multe criterii (Cf. M. Guţu, 1975).

Criteriul anatomo-fiziologic:	*Criteriul structurii lingvistice afectate:*	*Criteriul periodizării, în funcţie de apariţia tulburărilor de limbaj:*	*Criteriul psihologic:*
- tulburări ale analizatorului verbo-motor, verboauditiv;	- tulburările de voce;	- perioada preverbală (până la 2 ani);	- gradul de dezvoltare a funcţiei comunicative a limbajului;
- tulburări centrale sau periferice;	- tulburări de ritm şi fluenţă;	- perioada de dezvoltare a vorbirii (2-6 ani);	- devieri de conduită şi tulburări de personalitate.
- tulburări organice sau funcţionale;	- tulburări ale structurii fonetico-fonematice;	- perioada verbală (peste 6 ani) .	
	- tulburări complexe lexico-gramaticale;		
	- tulburări ale limbajului scris.		

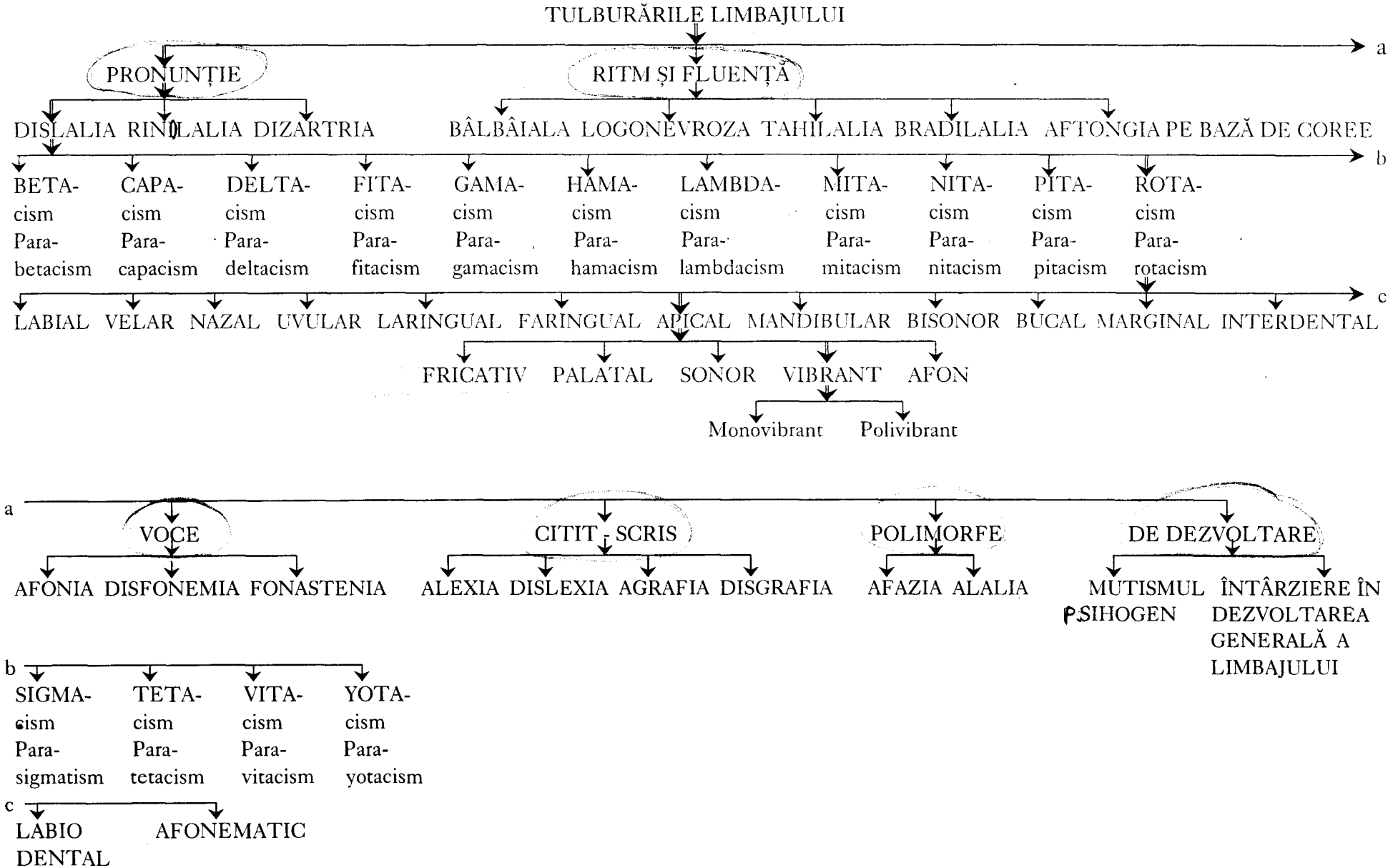


Fig. 1.14. Clasificarea tulburărilor de limbaj

Tabloul tulburărilor de limbaj este deci următorul (Cf. E. Verza, 1982) :

Tulburări de pronunție:	Tulburări de ritm și fluență a vorbirii:	Tulburări de voce:	Tulburări ale limbajului citit-scris:	Tulburări polimorfe de limbaj:	Tulburări de dezvoltare a limbajului:	
- dislalia	- bâlbâiala	- afonia	- alexia	- alalia	- mutism psihogen, care poate fi:	- acut sau cronic - general sau electiv
- rinolalia	- logonevroza	- disfonia	- dislexia	- afazia	- întârziere în dezvoltarea generală a vorbirii	
- dizartria	- tahilalia	- fonastenia	- agrafia			
	- bradilalia		- disgrafia			
	- aftongia					
	- tulburări pe bază de coree					

O privire de ansamblu asupra largului evantai pe care îl prezintă tulburările limbajului am redat în fig. 1. 14, imagine în care, prin săgeți îngroșate, am marcat traseul pe care expunerea noastră îl va urma în această lucrare. Se poate observa cu ușurință că drumul pe care îl vom parcurge este de la general spre particular, de la aspecte de ansamblu spre cele de detaliu. Am ales această cale întrucât scopul nostru este de a oferi celor interesați (educatoare, învățători și părinți) un ghid util în labirintul tulburărilor de limbaj.

Fig. 1. 14. Clasificarea tulburărilor de limbaj

1.3. FRECVENȚA TULBURĂRILOR DE LIMBAJ

1. 3. 1. UN SONDAJ LOGOPEDIC

" O metodă de cercetare sau de examinare nu-i niciodată perfectă".
Florian Ștefănescu-Goangă

Deși frecvența tulburărilor de limbaj constituie unul din factorii de bază în aprecierea importanței logopediei, nu există nicăieri, până în prezent, date statistice cu valoare generală privind întreaga populație, cât și anumite pături ale sale. "Elaborarea unei asemenea statistici este frânată de dificultățile pricinuite de lipsa unor criterii unanim acceptate pentru cercetarea și clasificarea tulburărilor de limbaj și de prezența lor relativ mică în masa populației, ceea ce pentru concludența datelor presupune ca să se cerceteze colectivități foarte mari" (M. Guțu, 1975) . "Statisticile existente - continuă autorul citat - oferă obișnuit date contradictorii, din cauză că în unele se includ și tulburările scrisului, pe câtă vreme altele se limitează numai la tulburările de vorbire. În unele cercetări se includ și formele ușoare ale unor tulburări de vorbire, mici devieri de la vorbirea obișnuită, care se pot interpreta însă și ca variații în cadrul vorbirii normale. În această privință în logopedie nu există criterii pentru o delimitare precisă. "

Procentajele copiilor cu tulburări de limbaj diferă de la o țară la alta, de la un cercetător la altul: 27% la o populație școlară de 2. 685 de copii (în Franța); între 12% și 35% printre copii de vârstă școlară medie (în Elveția); 26% la fete și 34% la băieți, la preșcolari, și 15% la fete și 16% la băieți, la vârsta școlară mică (în Anglia), 35% la preșcolari, din care 11% necesită un tratament logopedic special (în R. D. Germană); 17, 9% în clasele I-IV (în U. R. S. S) .

La noi în țară, Emilia Neagu (Boșcaiu) constată, în 1961, un procentaj de 14, 35% la un număr de 860 copii preșcolari examinați și 9, 52% la un număr de 3065 elevi examinați (procentajul scăzând progresiv de la 13, 6% în clasa I la 7, 04% în clasa a IV-a (Cf. E. Neagu, 1963) . C. Păunescu, în 1966, arată că tulburările de limbaj în rândul copiilor se cifrează la 18-20% în clasele mici, iar în 1984 constată că, în rândul copiilor preșcolari și al școlarilor mici, procentajul handicapaților variază între 17-28%.

Conștienți de dificultățile pe care le întâmpină cercetătorul în realizarea unei investigații de anvergură privitoare la frecvența tulburărilor de limbaj în rândul copiilor preșcolari și al școlarilor mici, precum și la influențele negative pe care acestea le exercită asupra reușitei școlare a elevilor, am elaborat un chestionar "logopedic" pe care l-am dat unui număr de 1. 201 cadre didactice (577 educatoare și 624 învățători) din zece județe. Numărul copiilor cu care lucrau, în anul școlar 1984/1985 - an în care am realizat acest sondaj -, cadrele didactice investigate este de 32. 922 (17. 195 copii de vârstă preșcolară și 15. 727 copii de vârstă școlară mică) . Datele rezultate din această anchetă le-am sistematizat în tabelele sintetice cuprinse în anexele lucrării noastre.

Pentru a nu-i suprasolicita, nu am cerut dascălilor o situație diferențiată pe sexe (fete, băieți) a frecvenței tulburărilor de limbaj, deși ar fi fost interesantă. De asemenea, nu am făcut o prelucrare a datelor în funcție de caracteristicile generale ale mediului de proveniență al copiilor luați în calcul (urban sau rural, munte ori șes etc.) . O astfel de prelucrare ar fi fost posibilă, însă nu știm cât ar fi fost de concludentă, datorită:

- volumului relativ restrâns al eșantionului de copii; 17. 195 de copii de vârstă preșcolară pare, la prima vedere, un număr considerabil, dar raportat la populația totală a copiilor de vârsta lor din județele din care provin (care, potrivit *Anuarului statistic al R. S. România pe 1984*, era de 215. 587), acest număr reprezintă 7, 97%, iar raportat la întreaga

populație de vârstă preșcolară a țării (care era de 893. 101 copii, conform datelor aceluiași *Anuar statistic*), volumul eșantionului nostru reprezintă mai puțin de 2% (exact: 1, 925%);

- informațiile culese cu ajutorul chestionarului nu sunt atât de amănunțite încât să știm precis dacă "subiecții" noștri își petrec tot timpul în mediul din care ne spun educatoarele că provin sau unii dintre ei își petrec vacanțele într-un alt mediu, "la bunici", unde influențele educative ce se exercită asupra lor pot fi cu totul altele decât cele de la grădinița de proveniență;

- ne-au interesat aspectele globale ale evoluției frecvenței tulburărilor de limbaj și, mai ales, influențele pe care acestea le exercită asupra rezultatelor la învățătură ale școlarilor mici.

În ce privește eșantionul elevilor (N=15. 757), nu putem ști cât reprezintă el din populația de vârsta copiilor care-l compun, întrucât *Anuarul statistic* citat prezintă situația statistică a învățământului primar cumulată cu cea a învățământului gimnazial (în acesta din urmă fiind incluși și elevii de la învățământul seral și fără frecvență) .

Chestionarul a fost alcătuit de așa manieră încât cadrele didactice investigate să înțeleagă clar că tulburările de limbaj nu se restrâng la tulburările de vorbire, ci că ele au o sferă mai largă, incluzând și tulburările de scriere, cele de ritm și fluență etc.

Am cerut educatoarelor și învățătorilor cercetați o ierarhizare a sunetelor și a grupelor de sunete perechi (ex: s-z, ș-j, p-b, ce-ci, ge-gi, c-g etc.) după criteriul gradului de dificultate pe care îl implică corectarea lor. Cel mai greu de corectat este *rotacismul (pararotacismul)* - spun 68, 1% dintre educatoarele investigate - și cel mai ușor de îndreptat este *nitacismul (paranitacismul)* și *mitacismul (paramitacismul)* - sunt de părere 62, 3% dintre educatoarele chestionate. Această ierarhizare ar fi bine să o cunoască cât mai bine și scriitorii de literatură pentru copii. Din operele lor își extrag educatoarele și învățătorii exercițiile necesare corectării la copii a acestei largi categorii de tulburări de limbaj. Repetăm un lucru bine știut, dar în acest caz nu de prisos: cu cât exercițiile logopedice inspirate din literatura pentru copii vor fi mai frumoase, mai atractive, mai plăcute, cu atât mai mare va fi eficiența muncii dascălului cu copiii.

Cum era și de așteptat, ponderea cea mai mare în rândul tulburărilor de vorbire o au dislalia (alterarea), moghilalia (omiterea) și paralalia (înlocuirea) sunetelor: 93, 7% la copii de vârstă preșcolară cu tulburări de limbaj și 89, 0% la școlarii mici de aceeași categorie. Pe primul loc în rândul acestor tulburări, sub aspectul frecvenței cu care apare, se situează rotacismul și pararotacismul, iar pe ultimul loc se află betacismul și parabetacismul și pitacismul și parapitacismul, între ele așezându-se în ordine:

- sigmatismul și parasigmatismul,
- zitacismul și parazitacismul,
- lambdacismul și paralambdacismul,
- capacismul și paracapacismul,
- gamacismul și paragamacismul,
- fitacismul și parafitacismul,
- vitacismul și paravitacismul,
- mitacismul (sau mutacismul) și paramitacismul,
- nitacismul (sau nutacismul) și paranitacismul,
- deltacismul și paradeltacismul,
- tetacismul și paratetacismul.

Tabelul nr. 1. 2

Tabelul sunetelor consonantice cu tulburările de pronunție specifice

Denaturare a, sau omisiunea sunetelor	Denumirea sunetului denaturat sau omis	Substituirea sunetului
sunetul "s"	"sigmatism"	"parasigmatism"
sunetul "r"	"rotacism"	"pararotacism"
sunetul "t"	"tetacism"	"paratetacism"
sunetul "b"	"betacism"	"parabetacism"
sunetul "c"	"capacism"	"paracapacism"
sunetul "g"	"gamacism"	"paragamacism"
sunetul "l"	"lambdacism"	"paralambdacism"
sunetul "z"	"zigmatism"	"parazigmatism"
sunetul "d"	"deltacism"	"paradeltacism"
sunetul m"	"mitacism"	"paramitacism"
sunetul "n"	"nitacism"	"paranitacism"
sunetul "p"	"pitacism"	"parapitacism"
sunetul "y"	"yotacism"	"parayotacism"
sunetul "h"	"hamacism"	"parahamacism"
sunetul "v"	"vitacism"	"paravitacism"
sunetul "f"	"fitacism"	"parafitacism" etc.

Denumirile specifice ale dislaliilor (alterărilor) de sunete mai sus enumerate sunt construite - în cazul alterării sau omiterii sunetului - din numele grecesc al fonemului afectat și terminația "ism": cuvîntului astfel format i se adaugă prefixul "para", în cazul înlocuirii unui sunet mai greu de articulat *prin altul*, la a cărui pronunțare subiectul (copilul) nu întâmpină aceleași greutăți (vezi tabelul nr. 1. 2 a) . Ordinea acestor tulburări nu diferă prea mult în ceea ce privește gradul de dificultate al corectării lor.

Răspunsurile cifrice date la întrebarea privitoare la numărul copiilor care au putut fi corectați până la data completării chestionarului relevă munca plină de dăruire a dascălilor, care s-au străduit să obțină, dacă nu înlăturarea deplină a tuturor deficiențelor de limbaj ale tuturor copiilor ce le-au fost încredințați spre instruire și educare, măcar ameliorarea situației. Din datele obținute rezultă că la sfârșitul trimestrului I al anului școlar în care am efectuat sondajul erau ameliorați cca 30% din copiii preșcolari cu tulburări de limbaj și cca 50% din cei de vârstă școlară mică. Informațiile furnizate de educatoare și învățători arată că din seria anterioară de copii cu care au lucrat a rămas un procent - nicidecum neglijabil - de copii necorectați: 4, 7% copii preșcolari și 13, 8% școlari mici. Procentele acestea, deși nu sunt exagerat de mari, trebuie să constituie pentru toți slujitorii școlii motive de adânci și temeinice reflecții, întrucât între limbaj și reușita școlară a elevilor relația este foarte strânsă, fapt pe care îl vom sublinia, cu date concrete, în paginile acestei cărți.

1. 3. 2. REPREZENTAREA ANEXELOR LUCRĂRII

Arătam mai sus că datele rezultate din această anchetă le-am sistematizat în tabelele cuprinse în anexele prezentei lucrări.

Anexele 1-4 se referă la învățământul preşcolar.

În anexa nr. 1 este redată compoziția lotului de 577 educatoare investigate, pe județele din care provin şi pe grupele de vârstă ale copiilor cu care acestea lucrează. Din coloana TOTAL a acestui tabel rezultă că cele mai multe educatoare investigate provin din județul Bihor, iar cele mai puține din județul Vâlcea. Cele mai multe educatoare investigate de noi lucrează cu grupa mare (40, 9%) .

Anexa nr. 2 prezintă structura eşantionului de 17. 195 de copii preşcolari cu care lucrează educatoarele investigate, pe județe şi pe grupe de vârstă. Grupa mare are cel mai numeros efectiv (42, 15% din numărul total al copiilor de această vârstă luați în calculele noastre) .

Numărul copiilor preşcolari cu tulburări de limbaj şi procentajul acestora, pe județe şi pe grupe de vârstă, sunt date în anexele nr. 3 şi 4. Din rubrica TOTAL, pe orizontală, a anexei nr. 4 rezultă că procentajul copiilor preşcolari cu tulburări de limbaj este, în medie, de 13, 65%. Procentajul copiilor handicapați scade pe măsură ce aceştia înaintează în vârstă, diferența între grupa mică şi grupa mare fiind considerabilă (11, 31 procente) . Anexa nr. 4 cuprinde şi explicația acestei mari diferențe.

Învățământului primar i-am rezervat anexele nr. 5-27. Concluzia finală care se desprinde din analiza acestor anexe este următoarea: *reuşita şcolară a elevilor din ciclul primar este marcată net de calitatea limbajului lor* (datele din anexe se referă doar la obiectul limba română, dar concluzia este întărită prin sporirea numărului obiectelor de învățământ luate în considerare, după cum rezultă şi din analiza pe care o vom face în subcapitolul următor al lucrării de față: 1. 3. 3.) .

Anexele nr. 5-17 sunt globale (ele cuprind date referitoare la toate cele zece județe luate în studiu), iar anexele nr. 18-27 sunt tabele care sintetizează datele din fiecare județ în parte. Pe baza acestora din urmă au fost alcătuite cele dintâi. Le prezentăm în lucrare pentru a-i oferi cititorului interesat posibilitatea să compare situația din județul său cu situația din alte județe, precum şi cu situația globală a învățământului primar din cele zece județe, aşa cum rezultă ea din investigația noastră.

Din anexa nr. 5 rezultă că din totalul de 624 de învățători investigați, cei mai mulți sunt din județele Sibiu şi Bihor (24, 6% şi, respectiv, 17, 9%) . Anexa nr. 8 ne arată că repartizarea pe clase a celor 15727 de elevi cu care lucrau învățătorii cercetați este aproximativ proporțională (vezi linia TOTAL din acest tabel) .

Față de învățământul preşcolar, în care procentajul copiilor cu tulburări de limbaj este de 13, 65% (vezi anexa nr. 4), în învățământul primar se înregistrează un procentaj mai scăzut al acestei categorii de copii: 8, 32%, după cum rezultă din anexa nr. 8. Şi la această treaptă de învățământ se constată o scădere a procentajului copiilor cu tulburări de limbaj, pe măsură ce elevii înaintează în vârstă, o dată cu trecerea lor dintr-o clasă în alta, diferența între clasa I şi clasa a IV-a fiind de 1, 72 procente. Procentajul de 7, 21% al copiilor cu tulburări de limbaj în clasa a IV-a (elevi din care mulți vor absolvi ciclul primar fără să poată fi corectați) rămâne totuşi destul de ridicat, prea ridicat chiar, dacă avem în vedere influența negativă pe care acest handicap o exercită asupra reuşitei şcolare a copiilor.

Semnificația diferențelor existente între rezultatele la învățătură (exprimate în note şcolare) ale elevilor fără tulburări de limbaj şi cele ale elevilor cu tulburări de limbaj - avantajați fiind copiii fără tulburări de limbaj - este evidențiată în anexele nr. 9-14, anexe însoțite de foarte succinte comentarii (la subsol) . Se constată că pe întreg ciclul primar (evident este vorba aici doar de cei 15. 727 elevi luați în calcul în cercetarea noastră), *elevii fără tulburări de limbaj obțin, la învățătură, rezultate net superioare celor ale elevilor cu tulburări de limbaj*, diferența între cele două categorii de şcolari fiind de 1, 60 puncte (vezi rubrica TOTAL a anexei nr. 12) . Diferențele între cele două categorii de elevi scad pe măsură ce elevii trec din clasele mici în clasele mari, dar ele - aceste diferențe - se mențin pe toată durata micii şcolarități (şi, poate - nu ştim exact -, chiar şi în ciclul gimnazial; verificarea acestei probabilități ar necesita şi ar merita, credem, o cercetare aparte) . Din anexa nr. 14 rezultă că în 41% din cazuri mediile celor două categorii de şcolari - fără tulburări de limbaj şi cu tulburări de limbaj - nu coincid, suprapunerea dintre cele două distribuții de frecvență fiind de 59% (vezi rubrica TOTAL din anexa nr. 14) .

Anexele nr. 15-16 prezintă sintetic, pe județe şi pe clase, relația dintre calitatea limbajului elevilor şi reuşita lor în învățătură. Corelația de r =. 278 (vezi rubrica TOTAL a anexei nr. 15), calculată la numărul total al elevilor luați în studiu (N = 15. 727) este puternic semnificativă, ştiut fiind că la N = 100 o corelație de r =. 250 este semnificativă la P =. 01. Cu toată variația extrem de mare - de la 0, 1% (la clasa a II-a, județul Mureş) la 90, 6% (la clasa a II-a, județul Bihor) - a valorilor coeficientului de determinație (d%) cuprinse în anexa nr. 16, se poate desprinde totuşi tendința centrală, aceasta fiind pe întreg ciclul primar (la lotul de elevi cercetat de noi) de 7, 7%. Se poate constata şi din această anexă (vezi linia TOTAL) că influența exercitată de calitatea limbajului elevilor asupra rezultatelor lor la învățătură scade treptat, pe măsură ce elevii se apropie de absolvirea ciclului primar, de la 9, 0% la 6, 3%. Scade, dar nu dispare. Şi acesta este un lucru deosebit de important.

Care este explicația diferențelor atât de mari între valorile coeficientului de determinație (d%) cuprinse în anexa nr. 16? În subsolul anexelor nr. 11 şi 15 am discutat cazul claselor I din județul Vâlcea (la care d% = 0, 5), a II-a din județul Mureş (la care d% =0, 1) şi simultane din județul Maramureş (la care d% = 0, 9) . Nu mai revenim asupra lor. "Şocantă" în această anexă este clasa a II-a din județul Bihor, la care d% = 90, 6. Explicația acestui "caz de excepție" o găsim în anexa nr. 19. Observăm, din această anexă, că în clasa a II-a din județul Bihor, din cei 34 de elevi cu tulburări de limbaj, 25 (adică 73, 52%) au medii mici (de 5 şi 6) la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985, în vreme ce 168 de elevi din cei 203

(ceea ce reprezintă 82, 57%) elevi fără tulburări de limbaj din aceeaşi clasă au medii peste 7 (43, 84% din totalul lor având medii de 9 şi 10) . Diferenţa dintre mediile celor două grupe de elevi din această clasă - elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj - este de aproape 2 puncte (exact: 1, 93), ceea ce explică limpede valoarea atât de mare a lui d% din anexa nr. 16. Comparând datele cuprinse în această anexă cu cele din anexele corespunzătoare fiecărui judeţ luat în studiu (vezi anexele nr. 18-27), putem explica fiecare caz în parte din cele care ni se par mai deosebite.

Anexele nr. 17-27 prezintă datele sintetizate pentru fiecare judeţ din cele cercetate, precum şi o situaţie globală pe cele zece judeţe. Aceste anexe se referă doar la ciclul primar, ele vizând - în final - evidenţierea influenţei calităţii limbajului elevilor asupra reuşitei lor şcolare. Pentru a putea releva şi demonstra această legătură (pe care nimeni nu o contestă, dar nici una din lucrările existente nu o demonstrează cu date concrete, "culese din teren"), a fost necesară parcurgerea câtorva etape:

- stabilirea distribuţiilor de frecvenţă ale mediilor elevilor (medii în care se exprimă reuşita lor şcolară; deocamdată, nota şcolară, cu toate neajunsurile ei, legate mai cu seamă de subiectivitatea de care suferă, - este singurul criteriu în care se oglindeşte izbânda "profesională" a şcolarului; ea - nota şcolară - este "retribuţia" pe care elevul o primeşte pentru truda sa cotidiană); distribuţia de frecvenţă a mediilor s-a făcut pe clase şi pe total ciclul primar, iar în cadrul fiecărei clase, pe grupe de elevi - elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj -, pentru a putea compara astfel cele două grupe între ele;
- calcularea mediilor acestor medii trimestriale, pe fiecare clasă în parte, iar în cadrul fiecărei clase pentru fiecare din cele două grupe de elevi;
- calcularea diferenţei între mediile celor două grupe de elevi;
- calcularea coeficientului de corelaţie (γ) între calitatea limbajului (oglindit în absenţa sau prezenţa tulburărilor de limbaj la şcolari) şi rezultatele lor la învăţătură;
- calcularea coeficientului de determinaţie (d%) .

Fiecare anexă care sintetizează astfel informaţiile culese din unul sau altul din judeţele cercetate este însoţită de câte două tabele de analiză statistică a acestor date, primul dintre aceste tabele referindu-se la semnificaţia mediei calculate pe clase, iar în cadrul clasei pe cele două grupe de elevi (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj), iar cel de-al doilea la semnificaţia diferenţei între mediile calculate ale celor două grupe de elevi, pentru fiecare clasă în parte, precum şi pe totalul claselor. Tabelele însoţitoare poartă acelaşi număr cu anexa la care se referă, număr la care am adăugat literele *a*, respectiv *b* (ex: la anexa nr. 17 tabelele de analiză statistică sunt anexele nr. 17 a şi 17 b) .

Analiza statistică s-a axat, în principal, pe:

- calcularea abaterii standard a mediei;	- calcularea intervalului de încredere;
- calcularea erorii probabile (a indicelui de relativitate) a mediei;	- calcularea raportului de probare (sau a coeficientului de semnificaţie) a mediei.

Al doilea tabel de analiză statistică, care însoţeşte fiecare anexă de sinteză, evidenţiază semnificaţia diferenţei dintre mediile celor două grupe de elevi: elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj. S-a calculat:

- raportul de semnificaţie;
- eroarea probabilă a diferenţei dintre mediile calculate;
- coeficientul de semnificaţie a acestei diferenţe, pentru a vedea dacă diferenţa între medii este sau nu probantă şi în ce măsură;
- estimarea procentajului de suprapunere a distribuţiilor de frecvenţă a mediilor celor două grupe de elevi: elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj.

Cititorul va putea dezlega singur sensul cifrelor care compun tabelele şi anexele după ce va parcurge subcapitolul următor, în care îi oferim un ghid în acest scop.

Comparând datele investigaţiei noastre cu cele semnalate în literatura de specialitate, potrivit cărora în rândul preşcolarilor şi al şcolarilor mici procentajul copiilor cu tulburări de limbaj variază între 17 şi 28% (Cf. C. Păunescu, 1984), constatăm că doar într-un singur caz procentajul copiilor handicapaţi atinge limita inferioară a intervalului mai sus-menţionat, şi anume în judeţul Maramureş, unde în rândul preşcolarilor, 18, 38% din copii au tulburări de limbaj (vezi coloana TOTAL din anexele nr. 4 şi 8) .

Procentajul ridicat al copiilor cu tulburări de limbaj din grupa mică - observăm în anexa nr. 4 că el variază între 11, 83% şi 37, 43% - este numai în parte real. El se datorează, pe de o parte, dificultăţilor pe care educatoarele le întâmpină în diferenţierea tulburărilor de limbaj de particularităţile de vârstă ale copiilor, dovadă fiind în acest sens scăderea vertiginoasă a acestui procentaj pe măsură ce copiii înaintează în vârstă, adică pe măsură ce copiii devin din ce în ce mai stăpâni pe limbă. Pe de altă parte, acest procentaj se datorează şi faptului că am inclus în calcul şi informaţiile primite de la educatoarele din casele de copii. Or, acestea afirmă că - de pildă - din 15 copii, câţi au în grupă, 14 prezintă tulburări de limbaj, sau că în această situaţie se află 13 copii din 13 (deci toată grupa) . Dacă nu am fi luat în calcul atare informaţii atunci şi la aceste grupe procentajul copiilor cu tulburări de limbaj s-ar fi încadrat în limitele celui semnalat în literatura de specialitate: 17-28%. Am inclus însă în calcul toate datele furnizate de educatoare, aşa cum ne-au fost prezentate ele, din dorinţa de a fi cât mai obiectivi.

1. 3. 3. UN EXEMPLU CONCRET

Cel puțin două sunt motivele care ne determină să nu facem o prezentare detaliată a datelor rezultate din investigația pe care am întreprins-o. Întâi, o expunere amănunțită a tuturor datelor, pe lângă faptul că ar necesita un spațiu grafic considerabil, ar îngreuia lectura de așa manieră încât ne temem că "din cauza copacilor să nu se mai vadă pădurea". În al doilea rând, datele au fost sistematizate în așa fel încât cititorul să le poată interpreta singur, noi oferindu-i aici un exemplu concret, un singur exemplu doar, care să-i servească drept ghid.

Prezentarea care urmează are ca scop să dovedească, cu date concrete, că între copiii fără tulburări de limbaj și copiii care sunt marcați de astfel de deficiențe există deosebiri nete în privința reușitei lor școlare, cei din urmă înregistrând o eficiență școlară mai scăzută, deși - poate – cu o cheltuială mai mare de efort din parte lor. Vrem să dovedim deci, bazați pe numărul mare de date pe care le-am sistematizat în această lucrare, că elevii din ciclul primar care au tulburări de limbaj, deși *vor* (care elev nu dorește, oare, să fie printre fruntașii la învățătură și cărui părinte nu-i saltă inima de bucurie și nu i se umple sufletul de satisfacție când își știe odrasla printre "cei mai buni dintre cei buni"?), așadar, deși *vor*, nu pot totuși, cu toate strădaniile pe care le depun, să țină pasul cu colegii lor de clasă pe care soarta i-a ferit de astfel de suferințe, cum sunt tulburările de limbaj.

Tabelul nr. 1. 3

Volumul eșantionului cercetat

Grupele de elevi / Clasa	F	C		T	Nr. claselor paralele
		Cifre absol.	%		
I	139	21	13, 1	160	5
II	165	21	11, 3	186	6
III	193	35	15, 3	228	7
IV	205	23	10, 1	228	7
TOTAL	702	100	12, 5	802	25

LEGENDA: F - elevi fără tulburări de limbaj; C - elevi cu tulburări de limbaj; T - numărul total al elevilor (F+C)

Pentru exemplificare am ales clasa I (constituită din cinci clase paralele: IA, IB, IC, ID, IE) de la una din școlile luate în studiu, școală aflată în raza de activitate a unuia dintre noi. Volumul eșantionului cercetat în această școală, adică numărul total al elevilor luați în studiu de la această unitate de învățământ, departajat pe clase și grupe de elevi (elevi fără tulburări de limbaj și elevi cu tulburări de limbaj), îl prezentăm în tabelul nr. 1. 3.

Exemplul pe care l-am ales și pe care îl vom urmări pe tot parcursul acestei prezentări de date se referă la această clasă I, cu un efectiv total de 160 elevi, din care 21 sunt elevi cu tulburări de limbaj. Nu vom putea extinde exemplul la toate obiectele de învățământ, ci ne vom rezuma doar la limba română, care la clasa I este un obiect foarte cuprinzător: citire, scriere, dictare, dezvoltarea vorbirii etc.

Bazați pe acest exemplu, vom arăta care au fost *principalele* etape ale drumului pe care cercetătorul îl parcurge până să ajungă la datele sintetizate în tabelele și anexele pe care lucrarea noastră le cuprinde și care este înțelesul acestor date, ce exprimă de fapt cifrele care compun aceste tabele.

Trei sunt *etapele principale* la a căror prezentare ne vom opri în paginile care urmează, și anume:

- *calcularea mediei aritmetice* - indicator al eficienței, utilizat în școală - și a parametrilor care-i conferă semnificație: abaterea standard (σ), eroarea probabilă a mediei (E_m), limitele de încredere și intervalul limitat de ele, raportul de probare a acestui indicator (care este media aritmetică simplă) ($^m/E_m$);
- *calcularea diferenței între mediile aritmetice* (D) ale celor două grupe de elevi - elevi fără tulburări de limbaj și elevi cu tulburări de limbaj - și a parametrilor care conferă semnificație acestei diferențe: calcularea așa-numitului "raport critic" sau al raportului de semnificație a diferenței între cele două medii – testul Z (care, ca și parametrul "t" este și o măsură a erorii probabile), calcularea erorii probabile a diferenței dintre cele două medii (Er. D), calcularea raportului de probare (^{D}/Er. D), calcularea mediei abaterilor standard ale celor două medii ($\sigma_1+\sigma_2)/2$, calcularea raportului dintre diferența între cele două medii aritmetice și media abaterilor standard ($^D/\sigma$), calcularea procentajului de suprapunere dintre cele două distribuții de frecvență și reprezentarea lor grafică;
- *calcularea raportului de corelație* dintre calitatea limbajului elevilor clasei I - clasă luată aici ca exemplu de lucru - și reușita lor școlară la limba română, reușită exprimată prin mediile lor anuale la acest obiect de învățământ.

Tabelul nr. 1. 3 a.

Situația la învățătură - la sfârșitul anului școlar 1984/1985 - a elevilor ciclului primar de la una din școlile luate în studiu (N = 802)

Obiectele	Clasa I (N = 160 elevi)								
	Limba română			Matematică			Media generală anuală		
Mediile	T	C	F	T	C	F	T	C	F
10	19	-	19	19	-	19	13	-	13
9, 66	13	1	12	22	2	20	46	3	43
9, 33	18	1	17	9	-	9	31	1	30
9	21	2	19	14	-	14	23	4	19
8, 66	14	-	14	15	2	13	20	6	14
8, 33	11	1	10	17	4	13	10	1	9
8	14	2	12	14	1	13	6	1	5
7, 66	8	3	5	7	1	6	4	-	4
7, 33	7	-	7	13	3	10	2	2	-
7	6	3	3	3	-	3	1	1	-
6, 66	5	1	4	4	2	2	2	-	2
6, 33	6	2	4	5	1	4	2	2	-
6	9	1	8	6	-	6	-	-	-
5, 66	1	1	-	2	1	1	-	-	-
5, 33	3	1	2	4	1	3	-	-	-
5	5	2	3	6	3	3	-	-	-
TOTAL	160	21	139	160	21	139	160	21	139

LEGENDA:

T - distribuția de frecvență a elevilor în funcție de mediile obținute la fiecare obiect de învățământ în parte, precum și în funcție de mediile generale anuale

C - distribuția de frecvență a elevilor *cu* tulburări de limbaj, în funcție de aceleași criterii

F - distribuția de frecvență a elevilor *fără* tulburări de limbaj, în funcție de aceleași criterii

Tabelul nr. 1. 3 a (continuare)

Obiectele	Clasa a II-a (N = 186 elevi)											
	Limba română			Cunoștințe despre natură			Matematică			Media generală anuală		
Mediile	T	C	F	T	C	F	T	C	F	T	C	F
10	37	1	36	33	2	31	40	2	38	14	-	14
9, 66	8	1	7	16	1	15	13	2	11	39	3	36
9, 33	17	1	16	17	-	17	21	2	19	34	1	33
9	22	1	21	24	1	23	24	2	22	23	2	21
8, 66	16	1	15	10	2	8	10	-	10	12	1	11
8, 33	12	1	11	10	3	7	8	-	8	10	3	7
8	14	5	9	11	-	11	13	2	11	13	5	8
7, 66	11	-	11	9	1	8	4	1	3	8	-	8
7, 33	2	-	2	10	3	7	8	2	6	13	2	11
7	8	3	5	7	2	5	7	2	5	11	3	8
6, 66	6	1	5	9	-	9	3	-	3	3	-	3
6, 33	6	-	6	6	1	5	8	-	8	3	-	3
6	6	-	6	6	1	5	5	1	4	2	1	1
5, 66	7	3	4	10	2	8	4	1	3	1	-	1
5, 33	6	1	5	4	1	3	7	1	6	-	-	-
5	8	2	6	4	1	3	11	3	8	-	-	-
TOTAL	186	21	165	186	21	165	186	21	165	186	21	165

Tabelul nr. 1. 3 a (continuare)

Obiectele	Clasa a III-a (N = 288 elevi)														
	Limba română			Matematică			Cunoştinţe despre natură			Geografie			Media generală anuală		
Mediile	T	C	F	T	C	F	T	C	F	T	C	F	T	C	F
10	20	2	18	14	-	14	30	2	28	15	-	15	8	-	8
9, 66	9	-	9	11	1	10	21	1	20	12	1	11	26	4	22
9, 33	24	1	23	16	3	13	25	2	23	20	3	17	42	4	38
9	35	5	30	25	2	23	22	3	19	19	2	17	21	1	20
8, 66	8	1	7	24	2	22	16	2	14	20	3	17	23	4	19
8, 33	14	1	13	14	2	12	17	2	15	16	3	13	25	2	23
8	20	3	17	16	5	11	14	3	11	15	-	15	17	1	16
7, 66	16	3	13	9	1	8	10	-	10	12	1	11	20	4	16
7, 33	9	-	9	9	-	9	10	1	9	11	2	9	13	5	8
7	13	-	13	17	-	17	12	2	10	17	1	16	10	1	9
6, 66	14	2	12	17	2	15	12	4	8	5	-	5	8	4	4
6, 33	9	4	5	8	-	8	7	1	6	10	-	10	7	2	5
6	12	3	9	10	2	8	8	1	7	15	4	11	4	1	3
5, 66	6	3	3	9	4	5	4	1	3	7	3	4	3	2	1
5, 33	3	-	3	13	4	9	7	5	2	16	5	11	-	-	-
5	16	7	9	16	7	9	13	5	8	18	7	11	1	-	1
TOTAL	228	35	193	228	35	193	228	35	193	228	35	193	228	35	193

Tabelul nr. 1. 3 a (continuare)

Obiectele	Clasa a IV-a (N = 228 elevi)								
	Limba română			Matematică			Cunoştinţe despre natură		
Mediile	T	C	F	T	C	F	T	C	F
10	13	-	13	10	-	10	30	-	30
9, 66	4	-	4	9	-	9	21	-	21
9, 33	18	-	18	13	1	12	17	1	16
9	37	1	36	30	1	29	16	1	15
8, 66	16	2	14	12	-	12	18	1	17
8, 33	16	2	14	22	2	20	15	1	14
8	14	-	14	14	1	13	10	2	8
7, 66	15	1	14	15	1	14	16	1	15
7, 33	11	-	11	14	3	11	16	3	13
7	17	4	13	11	1	10	19	6	13
6, 66	10	1	9	10	1	9	7	-	7
6, 33	10	4	6	8	1	7	7	1	6
6	15	4	11	12	4	8	7	3	4
5, 66	5	2	3	7	1	6	9	1	8
5, 33	9	1	8	9	2	7	5	-	5
5	18	1	17	32	4	28	15	2	13
TOTAL	228	23	205	228	23	205	228	23	205

Tabelul nr. 1. 3 a (continuare)

Obiectele	Clasa a IV-a (N = 228 elevi)								
	Istorie			Geografie			Media generală anuală		
Mediile	T	C	F	T	C	F	T	C	F
10	23	1	22	20	-	20	2	-	2
9, 66	13	-	13	15	-	15	32	-	32
9, 33	17	-	17	19	-	19	34	-	34
9	27	-	27	22	2	20	27	3	24
8, 66	6	-	6	13	-	13	22	2	20
8, 33	11	2	9	11	2	9	17	-	17
8	16	2	14	13	-	13	22	4	18
7, 66	21	1	20	18	2	16	16	3	13
7, 33	14	1	13	6	1	5	12	6	6
7	13	3	10	17	4	13	11	3	8
6, 66	9	5	4	9	3	6	14	-	14
6, 33	7	1	6	13	1	12	13	1	12
6	6	-	6	10	3	7	4	1	3
5, 66	7	2	5	11	2	9	2	-	2
5, 33	16	3	13	10	1	9	-	-	-
5	22	2	20	21	2	19	-	-	-
TOTAL	228	23	205	228	23	205	228	23	205

1. 3. 3. 1. MEDIA ARITMETICĂ SIMPLĂ ŞI SEMNIFICAŢIA EI

Tabelul 1. 4 redă media notelor obţinute de elevii ciclului primar din una din şcolile luate în studiu, pe clase şi pe obiecte de învăţământ. Notaţiile de pe primul rând al tabelului reprezintă: F - grupa elevilor fără tulburări de limbaj; C - grupa elevilor cu tulburări de limbaj; T - suma celor două grupe de elevi (F+C).

Tabelul nr. 1. 4

Mediile notelor obţinute de elevi (N total = 802), la sfârşitul anului şcolar 1984/1985, pe clase şi pe obiecte de învăţământ

Obiectele	Limba română			Matematică			Cunoştinţe despre natură			Geografie			Media generală anuală		
Clasa	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T
I	8, 43	7, 22	8, 27	8, 41	7, 30	8, 27	-	-	-	-	-	-	9, 18	8, 42	9, 08
II	8, 36	7, 38	8, 25	8, 41	7, 63	8, 32	8, 38	7, 55	8, 28	-	-	-	8, 79	8, 17	8, 72
III	8, 06	7, 07	7, 91	7, 82	6, 96	8, 15	8, 32	7, 17	8, 15	7, 79	6, 82	7, 64	8, 50	7, 86	7, 00
IV	7, 79	6, 79	7, 69	7, 59	6, 65	7, 49	8, 10	7, 08	8, 00	7, 78	6, 79	7, 68	8, 38	7, 68	8, 31
Media pe obiecte	8, 16	7, 11	8, 03	8, 06	7, 07	8, 06	8, 27	7, 27	8, 14	7, 78	6, 80	7, 66	8, 71	8, 03	8, 49
Diferenţa între mediile grupelor F şi C	1, 05			0, 99			1, 00			0, 98			0, 68		

LEGENDA: F - elevi fără tulburări de limbaj; C - elevi cu tulburări de limbaj; T - totalul elevilor din clasă (F+C)

Mediile anuale la limba română ale clasei I — clasă de care, cum spuneam mai sus, ne vom ocupa în prezenta analiză — sunt: 8, 43 este media mediilor anuale (acestea, la rândul lor, fiind mediile mediilor trimestriale) obţinute de elevii fără tulburări de limbaj; 7, 22 este media obţinută de elevi cu tulburări de limbaj; 8, 27 este media obţinută de elevii clasei I luaţi laolaltă (deci în calculul acestei medii au fost luate împreună rezultatele tuturor elevilor, indiferent dacă au sau nu tulburări de limbaj).

Media sau valoarea medie (notată cu *m*) este, aici, *media aritmetică simplă*. Reamintim că formula ei de definiţie este: $m = \frac{\sum \overline{x}}{N}$, adică în cazul nostru, suma notelor împărţită la numărul lor. De exemplu: 8, 27 este media elevilor din clasa I la limba română. Ea s-a obţinut prin împărţirea sumei mediilor notelor celor 160 de elevi din clasa I, la limba română, la numărul elevilor, adică la 160.

Media însă arată doar tendința centrală a datelor. Pentru a vedea modul în care se repartizează rezultatele în jurul „valorii centrale", adică modul de organizare interioară a distribuției, va trebui să calculăm *dispersia* sau *variația* (notată cu litera grecească σ^2 sau cu s^2). Dispersia măsoară deci variația sau împrăștierea (respectiv concentrarea) datelor în jurul mediei. Calcularea acestui parametru este un pas spre obținerea unui alt indice: *abaterea standard* sau *abaterea tip* (indice care în literatură mai poate fi întâlnit și sub alte denumiri: deviația standard sau deviația tip, abaterea etalon), notată cu σ sau cu s

$$\sigma = s = \sqrt{\sigma^2}\ .$$

Aceasta este indicele de dispersie cel mai exact și are avantajul de a fi exprimat în aceleași unități ca și datele pe care le prelucrăm. Indicând gradul de dispersie de la media unei serii de valori (în cazul nostru, notele sunt valori), această deviație tip, pe cât este de mică, pe atât arată că media caracterizează mai bine eșantionul măsurătorilor. Valorile acestui indice le-am redat — pentru fiecare medie — în tabelul nr. 1. 5. pe rândul al treilea de sus al fiecărei grupe de elevi. Pe rândul întâi al aceluiași tabel, rând notat cu N, am înscris numărul elevilor. Pe rândul al doilea, notat cu $\overline{m}$, am redat mediile obținute de elevi la sfârșitul anului școlar, pe clase și pe obiecte de învățământ. În legătură cu indicele numit abaterea standard,

Tabelul nr. 1.5.

Valorile abaterilor standard (σ), ale erorilor standard ($E_{\overline{m}}$) pentru mediile ($\overline{m}$) notelor obținute — la sfârșitul anului școlar 1984/1985 — de elevii ciclului primar de la una din școlile luate în studiu, precum și ale intervalului de încredere (i) și ale raportului $\overline{m} / E_{\overline{m}}$

	Indicatori	Clasa I (N = 160 elevi)			Clasa a II-a (N = 186 elevi)			
		Limba română	Matematică	Media generală	Limba română	Matematică	Cunoștințe despre natură	Media generală
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	139	139	139	165	165	165	165
	$\overline{m}$	8,43	8,41	9,18	8,36	8,41	8,38	8,79
	$\overline{\sigma}$	1,312	1,332	0,654	1,496	1,557	1,464	1,028
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0,111	0,113	0,055	0,116	0,121	0,114	0,080
	i (la P = .01)	0,57	0,58	0,28	0,60	0,62	0,59	0,41
	$\overline{m} / E_{\overline{m}}$	75,9	74,4	166,9	72,1	69,5	73,5	183,4
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N	21	21	21	21	21	21	21
	$\overline{m}$	7,22	7,30	8,42	7,38	7,63	7,55	8,17
	$\overline{\sigma}$	1,399	1,482	1,001	1,554	1,772	1,518	1,002
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0,305	0,323	0,218	0,339	0,387	0,331	0,219
	i (la P = .01)	1,57	1,67	1,12	1,75	1,99	1,71	1,13
	$\overline{m} / E_{\overline{m}}$	23,7	22,6	38,6	21,8	19,7	22,8	60,1
Totalul celor două grupe de elevi	N	160	160	160	186	186	186	186
	$\overline{m}$	8,27	8,27	9,08	8,25	8,32	8,28	8,72
	$\overline{\sigma}$	1,382	1,400	0,753	1,530	1,597	1,488	1,042
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0,109	0,110	0,059	0,112	0,117	0,109	0,076
	i (la P = .01)	0,56	0,57	0,30	0,58	0,60	0,56	0,39
	$\overline{m} / E_{\overline{m}}$	75,9	75,2	153,9	73,7	71,1	76,0	114,7

LEGENDA:

N – numărul elevilor

$\overline{m}$ – media aritmetică simplă

$\overline{\sigma}$ – abaterea standard a mediei calculate

$E_{\overline{m}}$ – eroarea probabilă a mediei calculate

i – intervalul de încredere

$\overline{m} / E_{\overline{m}}$ – raportul de probare

trebuie să reamintim proprietățile distribuției normale, ilustrate în fig. 1. 15.

Într-o distribuție normală $\pm 1\sigma$ acoperă 68, 26% (circa 2/3) din totalul rezultatelor (valorilor), iar $\pm 3\sigma$ acoperă aproape 100% rezultatele (valorile). Să exemplificăm: 8, 43 este media ($\overline{m}$) la limba română a elevilor din clasa I, grupa elevilor fără tulburări de limbaj. Dacă la această valoare ($\overline{m} = 8{,}43$) calculăm $\pm 1\sigma$ (abaterea standard, în acest caz, este σ = 1, 312), adică adunăm, respectiv scădem 1, 312, obținem 8, 43 + 1, 312 = 9, 74; 8, 43 – 1, 312 = 7, 12. Între aceste limite (deci între 7, 12 și 9, 74) se cuprind 68, 26% dintre valorile date; altfel spus: 2/3 din elevii clasei I — grupa elevilor fără tulburări de limbaj —, au obținut, la sfârșitul anului școlar 1984/1985, la limba română, medii între 7, 12 și 9, 74 (se înțelege, este vorba numai despre elevii din școala luată în studiu. Se mai impune — tot în paranteză — o precizare: bara care se pune deasupra unor notații din tabel — ex.: $\overline{m}$ sau $\overline{\sigma}$ semnifică faptul că media (sau abaterea standard) nu se referă la toată populația școlară de această categorie, ci numai la eșantionul luat în analiză, în cazul de față numai la elevii de această categorie din școala luată în studiu).

Tabelul nr. 1.5. (continuare)

	Indicatori	Clasa a III-a (N = 288 elevi)				
		Limba română	Matematică	Cunoştinţe despre natură	Geografie	Media generală
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	193	193	193	193	193
	$\bar{m}$	8,06	7,82	8,32	7,79	8,50
	$\bar{\sigma}$	1,407	1,461	1,427	1,512	1,027
	$E_{\bar{m}} = \pm$	0,101	0,105	0,103	0,109	0,074
	i (la P = .01)	0,52	0,54	0,53	0,56	0,38
	$\bar{m} / E_{\bar{m}}$	79,8	74,5	80,8	71,5	114,9
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N	35	35	35	35	35
	$\bar{m}$	7,05	6,69	7,17	6,82	7,86
	$\bar{\sigma}$	1,632	1,628	1,687	1,678	1,234
	$E_{\bar{m}} = \pm$	0,275	0,275	0,285	0,283	0,208
	i (la P = .01)	1,42	1,42	1,47	1,46	1,07
	$\bar{m} / E_{\bar{m}}$	25,6	25,3	25,1	24,1	37,8
Totalul celor două grupe de elevi	N	228	228	228	228	228
	$\bar{m}$	7,91	7,68	8,15	7,64	7,86
	$\bar{\sigma}$	1,483	1,527	1,524	1,576	1,230
	$E_{\bar{m}} = \pm$	0,098	0,101	0,101	0,104	0,081
	i (la P = .01)	0,50	0,52	0,52	0,54	0,42
	$\bar{m} / E_{\bar{m}}$	80,7	76,0	80,7	7,35	97,0

Tabelul nr. 1.5. **(continuare)**

	Indicatori	Clasa a IV-a (N = 228 elevi)					
		Limba română	Matematică	Cunoştinţe despre natură şi om	Istorie	Geografie	Media generală
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	205	205	205	205	205	205
	$\bar{m}$	7,79	7,59	8,10	7,82	7,78	8,38
	$\bar{\sigma}$	1,489	1,576	1,550	1,633	1,635	1,116
	$E_{\bar{m}} = \pm$	0,104	0,110	0,108	0,114	0,114	0,078
	i (la P = .01)	0,54	0,57	0,56	0,59	0,59	0,40
	$\bar{m} / E_{\bar{m}}$	74,9	69,0	75,0	68,6	68,2	107,4
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N	23	23	23	23	23	23
	$\bar{m}$	6,79	6,65	7,08	6,76	6,79	7,68
	$\bar{\sigma}$	1,144	1,346	1,163	1,257	1,162	0,807
	$E_{\bar{m}} = \pm$	0,239	0,281	0,243	0,262	0,242	0,168
	i (la P = .01)	1,23	1,45	1,25	1,35	1,25	0,87
	$\bar{m} / E_{\bar{m}}$	28,4	23,7	29,1	25,8	28,0	45,7
Totalul celor două grupe de elevi	N	228	228	228	228	228	228
	$\bar{m}$	7,69	7,49	8,00	7,71	7,68	8,31
	$\bar{\sigma}$	1,487	1,577	1,544	1,628	1,620	1,108
	$E_{\bar{m}} = \pm$	0,098	0,104	0,102	0,108	0,107	0,073
	i (la P = .01)	0,50	0,54	0,53	0,56	0,55	0,38
	$\bar{m} / E_{\bar{m}}$	78,5	72,0	78,4	71,4	71,8	113,8

Care este semnificaţia sau fidelitatea mediei calculate, în cazul de mai sus $\bar{m} = 8,43$? Sau: putem afirma cu certitudine că $\bar{m} = 8,43$ este media anuală la limba română obţinută de toţi elevii clasei I fără tulburări de limbaj, indiferent de şcoala în care învaţă ei? Răspunsul la această întrebare este categoric: NU! Se ştie că semnificaţia sau fidelitatea unei medii depinde, pe de o parte, de volumul eşantionului studiat, N (care, în exemplul dat este N = 139; acesta este numărul elevilor din clasa I, fără tulburări de limbaj, pe care ne-am desfăşurat aici analiza), iar, pe de altă parte, de variabilitatea colectivităţii din care s-a extras eşantionul cercetat, adică de σ care, în cazul dat, este σ = 1, 312. Colectivitatea din care am extras eşantionul cercetat (N = 139) o reprezintă totalitatea elevilor din clasa I, fără tulburări de limbaj. Cu cât volumul datelor (N) creşte, cu atât media devine mai stabilă şi deci mai reprezentativă. Aşadar, nu putem afirma cu certitudine despre întreaga colectivitate ceea ce afirmăm despre eşantionul pe care l-am extras din ea şi l-am supus unei analize detaliate. Concret: nu putem afirma că dacă am calcula media la limba română a tuturor elevilor din clasa I, fără tulburări de limbaj (deci, din

toate şcolile din ţară, luate laolaltă), am obţine media m = 8, 43. Ceea ce ştim cu certitudine este că $\overline{m} = 8{,}43$ este media la limba română a celor 139 de elevi din clasa I, fără tulburări de limbaj, de la şcoala în care ne-am desfăşurat investigaţia.

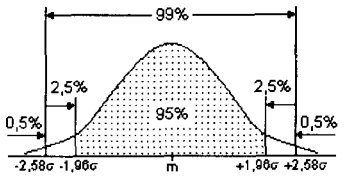


fig. 1.15 Propietăţile curbei normale

Înainte de a răspunde, totuşi, la întrebarea mai sus formulată, privitoare la semnificaţia sau fidelitatea mediei calculate (în exemplul dat $\overline{m} = 8{,}43$), să mai amintim că s-a stabilit că estimatele mediei $\overline{m}$ ale unor eşantioane extrase la întâmplare dintr-o colectivitate reprezintă o distribuţie normală, cu condiţia ca N să fie mare. Înseamnă că mediile diverselor eşantioane fluctuează în jurul mediei adevărate (care se notează cu m, fără bară deasupra). Abaterea standard a acestei distribuţii a mediilor are ca expresie: $\sigma_m = \frac{\sigma}{\sqrt{N}}$. Deci, $\frac{\sigma}{\sqrt{N}} = E_{\overline{m}}$ sau simplu E. Ea ne oferă un etalon pentru a evalua eroarea pe care o comitem luând drept bază media eşantionului cercetat (în cazul exemplificat mai sus $\overline{m} = 8{,}43$) în locul mediei adevărate (m) a colectivităţii tuturor elevilor din clasa I, fără tulburări de limbaj. Practic, estimarea mediei (m) a întregii colectivităţi este foarte greu de realizat, aceasta necesitând un volum considerabil de muncă. Deci media adevărată (m) a colectivităţii generale (în cazul dat: media anuală la limba română a tuturor elevilor din clasa I, fără tulburările de limbaj) rămâne necunoscută. Acelaşi lucru se întâmplă şi cu abaterea standard (σ) a colectivităţii generale. De aceea, în calcule, (σ) este înlocuit cu $\overline{\sigma}$, care – cum am văzut mai sus – reprezintă abaterea standard determinată pe baza datelor eşantionului studiat (când N ≥ 60). În exemplul dat: N = 139; $\overline{m} = 8, 43$; $\overline{\sigma} = 1, 312$.

Şi acum să mai facem un pas spre răspunsul la întrebarea privind semnificaţia sau fidelitatea mediei calculate ($\overline{m}$), în cazul în speţă a mediei $\overline{m}$ = 8, 43. Pentru aceasta folosim formula mai sus amintită: $E_{\overline{m}} = \frac{\sigma}{\sqrt{N}}$. Din tabelul 1. 5. luăm datele necesare (σ = 1, 312; N = 139) şi facem înlocuirile: $E_{\overline{m}} = \pm\frac{1{,}312}{\sqrt{139}} = \pm 0{,}111$. Pe baza erorii standard a mediei ($E_{\overline{m}}$, care în cazul analizat aici, este = ±0, 111; o găsim calculată gata în tabelul 1. 5, în rândul al patrulea) stabilim limitele între care se găseşte aproape sigur adevărata valoare m a colectivităţii generale. Aceste limite se numesc *limite de încredere*, iar intervalul delimitat de ele se cheamă *interval de încredere.* Ştiind că mediile reprezintă o distribuţie normală, se stabilesc drept limite de încredere: $\overline{m}$ -1, 96 $E_{\overline{m}}$ şi $\overline{m}$ + 1, 96 $E_{\overline{m}}$.

Continuând cu acelaşi exemplu, vom avea drept limite de încredere: 8, 43 -(1, 96 × 0, 111) = 8, 21 şi 8, 43 + (1, 96 × 0, 111) = 8, 64. Acestea sunt limitele (8, 21 şi 8, 64) între care se găseşte aproape sigur (adică, cu o probabilitate de 95 %) adevărata medie anuală (m) a colectivităţii generale a elevilor din clasa I, fără tulburări de limbaj, la limba română.

Răspunzând la întrebarea de mai sus – privitoare la semnificaţia mediei calculate (în cazul dat $\overline{m}$ = 8, 43) –, putem spune că afirmând că media adevărată (m) a elevilor clasei I, fără tulburări de limbaj, (evident, media anuală la limba română) se va găsi între 8, 21 şi 8, 64 riscăm totuşi să greşim în 5 % din cazuri (ceea ce obişnuit, se notează cu P = 0, 05, P fiind pragul de semnificaţie). Dacă vrem ca riscul de a greşi să fie şi mai mic (în practică se foloseşte adeseori pragul de P = 0, 01, ceea ce indică riscul de a greşi în 1% din cazuri), atunci va trebui să mărim intervalul de încredere, el având ca limite:

$\overline{m} \pm 2, 33\ E_{\overline{m}}$ la P = 0, 02 (aici riscul de a greşi este de 2% din cazuri);

$\overline{m} \pm 2, 58\ E_{\overline{m}}$ la P = 0, 01 (aici riscul de a greşi este de 1% din cazuri);

Continuând exemplul cu care am început şi făcând înlocuirile, obţinem:

8, 43 – (2, 33 × 0, 111) = 8, 17; 8, 43 + (2, 33 × 0, 111) = 8, 68 la P = 0, 02.

8, 43 – (2, 58 × 0, 111) = 8, 14; 8, 43 + (2, 58 × 0, 111) = 8, 71 la P = 0, 01.

Deci: la P = 0. 02 limitele de încredere sunt 8, 17 şi 8, 68, iar la P = 0, 01 limitele de încredere sunt 8, 14 şi 8, 71. De observat că diferenţa dintre 8, 71 şi 8, 14 este de 0, 57, aceasta reprezentând valoarea intervalului de încredere (valoare care în tabelul nr. 1. 5. este consemnată pe rândul al cincilea). Aşadar, în acest interval – la jumătatea căruia se situează $\overline{m}$ (adică media calculată la eşantionul cercetat – $\overline{m}$ = 8, 43 la N = 139) – se va găsi, cu o probabilitate de 99%, media anuală adevărată (m) a colectivităţii generale a elevilor clasei I – fără tulburări de limbaj – la limba română.

Din comentariul de mai sus rezultă limpede că la întrebarea în cauză răspunsul a fost dat doar pe jumătate. Cunoaştem acum intervalul în care se găseşte (cu o probabilitate de 99%) valoarea mediei adevărate ($\overline{m}$) a colectivităţii generale, dar nu ştim încă dacă valoarea mediei calculate (m) este sau nu probantă. Pentru a afla acest lucru şi, deci, pentru a întregi răspunsul la întrebarea privind semnificaţia sau fidelitatea mediei calculate, trebuie să desluşim şi înţelesul cifrelor înscrise pe cel de-al şaselea rând – şi ultimul pentru fiecare grupă de elevi în parte – al tabelului nr. 1. 5, tabel din care am luat exemplul pe care-l analizăm aici.

Pentru a înțelege semnificația cifrelor înscrise pe rândul al şaselea din tabelul mai sus amintit, este necesar să reamintim că *eroarea mediei*, calculată după formula de definiție $E_{\bar{m}} = \frac{\sigma}{\sqrt{N}}$, ne arată care poate fi *eroarea probabilă* (indicele de relativitate) în calcularea mediei. Prin *eroarea probabilă standard* se înțelege cea mai mică eroare probabilă admisă intr-o distribuție așa-zisă *normală*, care, grafic, să dea o curbă-clopot, perfectă (Gauss), unde mediana acoperă 50% din rezultate şi care, numeric, este 0, 6745. (*Mediana* – notată cu *med* – este un alt indice al tendinței centrale. Ea împarte şirul ordonat în două grupe egale ca număr, adică ea se găsește la mijlocul şirului, jumătate din valori – 50% – se află deasupra, iar cealaltă jumătate – 50% – dedesubt. Ea are ca formă de definiție: $\text{med} = \frac{N+1}{2}$. În cazul dat mai sus, $\text{med} = \frac{139+1}{2} = 70$, ceea ce înseamnă că valoarea mediană a şirului de date aici analizat este dată de media anuală la limba română a celui de-al 70-lea elev din şirul mediilor ordonate crescător sau descrescător). Această microeroare standard (care este 0, 6745) – ca să continuăm ideea de mai înainte – poate fi determinată uneori şi prin fracția 2/3 = 0, 6666.
Pentru ca un indice să fie valabil, se cere ca el să fie mai mare de cel puțin trei ori decât eroarea probabilă ieşită din calcul. Parametrii sunt însă cu atât mai probanți cu cât ei întrec eroarea de patru, cinci sau mai multe ori. În exemplul analizat, $\bar{m} = 8, 43$; $E_{\bar{m}} = 0, 111$ (vezi tabelul nr. 1. 5, rândurile doi şi patru).

Deci $\bar{m} / E_{\bar{m}} = \frac{8,34}{0,1111} = 75,9$

După regula mai sus enunțată, pentru ca media verificată (aici, $\bar{m} = 8, 43$) să fie probantă, ea trebuie să fie de cel puțin trei ori mai mare decât eroarea probabilă (aici, $E_{\bar{m}} = 0, 111$) ieşită din calcul. În fapt, $\bar{m} = 8, 43$ este de aproape 76 de ori (exact: 75, 9) mai mare decât eroarea acestei medii ea dovedindu-se a fi *puternic probantă*. Acesta este deci răspunsul la întrebare: *media calculată* (aici $\bar{m} = 8, 43$) este puternic probantă, este deci *semnificativă*.
Acelaşi lucru se poate aserta şi despre celelalte valori ale lui m cuprinse în tabelul nr. 1. 5.

1. 3. 3. 2. DIFERENȚA ÎNTRE MEDII ȘI SEMNIFICAȚIA EI

Dacă mediile calculate se apropie destul de mult de cele adevărate și, deci, sunt demne de încredere – și ele sunt, după cum a dovedit-o analiza de mai sus – , atunci se ridică o altă întrebare, o întrebare esențială pentru investigația pe care am întreprins-o: este sau nu *semnificativă diferența între mediile anuale ale elevilor fără tulburări de limbaj și mediile anuale ale elevilor cu tulburări de limbaj?* Sau: sunt realmente mai buni la învățătură elevii fără tulburări de limbaj decât colegii lor care *suferă* de astfel de deficiențe (termenul de *suferință* – deși acesta nu se poate citi întotdeauna cu ușurință pe mina copilului – nu-i cătuși de puțin forțat)? Răspunsul la această întrebare l-am sintetizat în datele tabelului nr. 1. 6.

Pe prima linie de sus a acestui tabel sunt prezentate valorile diferenței (notată cu D) între mediile elevilor fără tulburări de limbaj și mediile elevilor cu tulburări de limbaj din ciclul primar (de la școala cercetată), pe clase și pe obiecte de învățământ. Să continuăm cu exemplul cu care am început și pe care l-am utilizat de-a lungul întregii acestei analize: D=1, 21; aceasta este diferența între mediile anuale ale elevilor din clasa I fără tulburări de limbaj și ale celor cu tulburări de limbaj, la limba română (cele două medii între care există această diferență sunt înscrise în tabelul nr. 1. 5, pe rândul al doilea de sus al fiecăreia din cele două grupe de elevi. *Tabelul nr. 1. 6.*

Semnificația diferenței între mediile celor două grupe de elevi din ciclul primar (elevi fără tulburări de limbaj și elevi cu tulburări de limbaj), de la una din școlile luate în studiu, și estimarea procentajului de suprapunere dintre cele două distribuții de frecvență

Indicatori	Clasa I (N = 160 elevi)			Clasa a II-a (N = 186 elevi)			
	Limba română	Mate-matică	Media generală	Limba română	Mate-matică	Cunoș-tințe despre natură	Media generală
D	1, 21	1, 12	0, 76	0, 98	0, 78	0, 83	0, 62
Z	3, 72	3, 27	3, 38	2, 73	1, 93	2, 37	2, 66
Er. D = ±	0, 324	0, 342	0, 223	0, 358	0, 405	0, 350	0, 233
D/Er. D	3, 78	3, 27	3, 41	2, 73	1, 93	2, 37	2, 66
$\bar{\sigma} = \frac{\sigma_1 + \sigma_2}{2}$	1, 355	1, 407	0, 827	1, 525	1, 664	1, 491	1, 015
$D/\bar{\sigma}$	0, 896	0, 796	0, 919	0, 643	0, 496	0, 557	0, 611
% de supra-punere	66	69	65	75	82	78	76

LEGENDA:

D – diferența dintre mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârșitul anului școlar 1984/1985

z – "raportul critic " sau testul de semnificație a diferenței între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificație al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1. 8.

Er. D – eroarea diferenței între mediile celor două grupe de elevi

$\bar{\sigma} = \frac{\sigma_1 + \sigma_2}{2}$ – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi

$D/\bar{\sigma}$ – raportul între diferența dintre medii și media abaterilor standard

% de suprapunere al celor două distribuții de frecvență; valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. 1. 9.

Tabelul nr. 1. 6 (continuare)

Indicatori	Clasa a III-a (N = 288 elevi)				
	Limba română	Matematică	Cunoșt. des-pre natură	Geografie	Media generală
D	1, 01	0, 86	1, 15	0, 97	0, 64
Z	3, 43	2, 92	11, 16	3, 19	2, 98
Er. D = ±	0, 293	0, 294	0, 285	0, 303	0, 221
D/Er. D	3, 44	2, 93	4, 03	3, 20	2, 89
$\bar{\sigma} = \frac{\sigma_1 + \sigma_2}{2}$	1, 519	1, 544	1, 557	1, 595	1, 130
$D/\bar{\sigma}$	0, 665	0, 557	0, 738	0, 608	0, 566
% de supra-punere	74	78	71	76	78

Tabelul nr. 1. 6. (continuare)

Indicatori	Clasa a IV-a (N = 228 elevi)					
	Limba română	Matematică	Cunoşt. despre natură şi om	Istorie	Geografie	Media generală anuală
D	1, 00	0, 94	1, 02	1, 06	0, 99	0, 70
Z	3, 85	3, 12	3, 83	3, 71	3, 69	3, 78
Er. D = ±	0, 260	0, 302	0, 266	0, 286	0, 267	0, 185
D/Er. D	3, 85	3, 11	4, 51	3, 71	3, 71	3, 78
$\overline{\sigma} = \frac{\sigma_1 + \sigma}{2}$	1, 316	1, 461	1, 356	1, 445	1, 398	0, 961
$D/\overline{\sigma}$	0, 760	0, 643	0, 752	0, 733	0, 708	0, 728
% de supra-punere	70	75	71	71	73	71

Pentru a vedea dacă este sau nu reală diferenţa constatată între mediile celor două grupe de elevi (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj), utilizăm testul Z, care are ca formulă:

$$z = \frac{\overline{m_1} - \overline{m_2}}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}}$$

Făcând înlocuirile pentru exemplul dat obţinem:

$$z = \frac{8{,}43 - 7{,}22}{\sqrt{\frac{1{,}312^2}{139} + \frac{1{,}399^2}{21}}} = 3{,}72$$

Rezultatul obţinut l-am înscris pe linia lui z din tabelul nr. 1. 6. Pentru a constata semnificaţia lui z calculat, ne vom referi la tabelul valorilor lui z (tabelul nr. 1. 8) sau la cel al valorilor lui "t", determinate – acestea din urmă – de statisticienii englezi Student şi Fischer. Utilizarea valorilor lui "t" se justifică, în cazul de faţă, prin aceea că atunci când *n* tinde către infinit, valorile lui z sunt identice cu valorile lui "t". Facem mai jos un extras din tabelul valorilor lui "t" şi pentru faptul că acesta este mai la îndemâna cadrelor didactice, el fiind reprodus în cele mai multe din lucrările de statistică destinate oamenilor şcolii.

Coloana *n* din tabelul valorilor lui "t" (vezi tabelul nr. 1. 7.) corespunde gradelor de libertate. În exemplul nostru, n = 139 + 21 – 2 =158. În coloana n din tabelul valorilor lui "t", 158 corespunde lui (infinit), pentru care valorile lui z sunt, ca şi ale lui "t": 1, 64 la P =. 10; 1, 96 la P =. 05; 2, 33 la P =. 02; 2, 58 la P =. 01.

Tabelul nr. 1. 7.

Extras din tabelul valorilor lui "t"

n P	. 10	. 05	. 02	. 01
.				
.				
.				
27	1, 70	2, 05	2, 47	2, 77
30	1, 70	2, 04	2, 46	2, 75
50	1, 68	2, 01	2, 40	2, 68
∞	1, 64	1, 96	2, 33	2, 58

Valoarea lui z calculată în exemplul nostru este z = 3, 72, deci mai mare decât 2, 58 (care corespunde pragului P =. 01), ceea ce înseamnă că diferenţa dintre mediile celor două grupe de elevi (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) este semnificativă, ea fiind deci o diferenţă reală, nu una întâmplătoare.

Din tabelul valorilor lui "t" am extras doar patru rânduri, în acestea încadrându-se toate datele cuprinse în anexele lucrării noastre (vezi anexele nr. 17 – 27). De notat că doar în trei cazuri (şi anume, la clasele simultane din judeţele Alba, Bihor şi Maramureş), numărul elevilor luaţi în calcul este mai mic de 60. Restul datelor noastre corespunde lui *n* când

acesta tinde către infinit, valorile lui "t" (şi ale lui z în acest caz) din acest rân.d (adică: 1, 64 la P =. 10; 1, 96 la P =. 05; 2,33 la P =. 02; 2, 58 la P =. 01) reamintindu-ne de proprietăţile distribuţiei normale (vezi fig. 1. 15).

Semnificaţia lui z o putem uşor afla şi pe altă cale, şi anume apelând la tabelul nr. 1. 8, care redă distribuţia normală, funcţia integrală a lui Laplace. În acest tabel, valorile lui z sunt redate pe prima coloană din stânga şi pe primul rând de sus. Pe prima coloană din stânga sunt date valorile întregi şi zecile lui z, iar pe primul rând de sus sunt date

Tabelul 1.8.

DISTRIBUŢIA NORMALĂ

- Funcţia integrală a lui Laplace -

$$F(z)=\frac{1}{\sqrt{2\pi}}\int_0^x e^{\frac{x^2}{2}}$$

z	0,00	0,01	0,02	0,03	0,04	0,05	0,06	0,07	0,08	0,09
0,0	0,0000	0,0040	0,0080	0,0120	0,0160	0,0199	0,0239	0,0279	0,0319	0,0359
0,1	0,0398	0,0438	0,0478	0,0517	0,0557	0,0596	0,0636	0,0675	0,0714	0,0755
0,2	0,0793	0,0832	0,0871	0,0909	0,0948	0,0987	0,1026	0,1064	0,1103	0,1141
0,3	0,1179	0,1217	0,1255	0,1293	0,1331	0,1368	0,1406	0,1443	0,1480	0,1517
0,4	0,1554	0,1591	0,1628	0,1664	0,1700	0,1736	0,1772	0,1808	0,1844	0,1879
0,5	0,1915	0,1950	0,1985	0,2019	0,2054	0,2088	0,2123	0,2157	0,2190	0,2224
0,6	0,2257	0,2291	0,2324	0,2356	0,2389	0,2420	0,2454	0,2486	0,2517	0,2549
0,7	0,2580	0,2611	0,2642	0,2673	0,2703	0,2734	0,2754	0,2793	0,2824	0,2852
0,8	0,2881	0,2910	0,2939	0,2967	0,2995	0,3023	0,3051	0,3078	0,3106	0,3133
0,9	0,3159	0,3186	0,3212	0,3238	0,3264	0,3289	0,3315	0,3340	0,3365	0,3389
1,0	0,3413	0,3437	0,3461	0,3485	0,3508	0,3531	0,3554	0,3577	0,3599	0,3621
1,1	0,3643	0,3665	0,3686	0,3708	0,3729	0,3749	0,3770	0,3790	0,3810	0,3830
1,2	0,3849	0,3869	0,3888	0,3906	0,3925	0,3943	0,3962	0,3980	0,3997	0,4015
1,3	0,4032	0,4049	0,4066	0,4082	0,4099	0,4120	0,4131	0,4147	0,4162	0,4167
1,4	0,4192	0,4207	0,4222	0,4236	0,4251	0,4265	0,4278	0,4292	0,4306	0,4319
1,5	0,4332	0,4344	0,4356	0,4368	0,4381	0,4394	0,4406	0,4418	0,4429	0,4441
1,6	0,4452	0,4463	0,4474	0,4484	0,4495	0,4505	0,4515	0,4525	0,4535	0,4545
1,7	0,4554	0,4564	0,4573	0,4582	0,4591	0,4599	0,4608	0,4616	0,4625	0,4633
1,8	0,4641	0,4648	0,4656	0,4664	0,4671	0,4678	0,4686	0,4693	0,4699	0,4706
1,9	0,4713	0,4719	0,4726	0,4732	0,4738	0,4744	0,4750	0,4756	0,4761	0,4767
2,0	0,4772	0,4778	0,4783	0,4788	0,4793	0,4798	0,4803	0,4808	0,4812	0,4817
2,1	0,4821	0,4826	0,4830	0,4834	0,4838	0,4842	0,4846	0,4850	0,4854	0,4857
2,2	0,4861	0,4864	0,4868	0,4871	0,4874	0,4878	0,4881	0,4884	0,4887	0,4890
2,3	0,4893	0,4896	0,4898	0,4901	0,4904	0,4906	0,4909	0,4911	0,4913	0,4916
2,4	0,4918	0,4920	0,4922	0,4924	0,4927	0,4929	0,4930	0,4930	0,4934	0,4936
2,5	0,4938	0,4940	0,4941	0,4943	0,4945	0,4946	0,4948	0,4949	0,4951	0,4952
2,6	0,4953	0,4955	0,4956	0,4957	0,4958	0,4960	0,4961	0,4962	0,4963	0,4964
2,7	0,4965	0,4966	0,4967	0,4968	0,4969	0,4970	0,4971	0,4972	0,4973	0,4974
2,8	0,4974	0,4975	0,4976	0,4977	0,4977	0,4978	0,4979	0,4979	0,4980	0,4981
2,9	0,4981	0,4982	0,4982	0,4983	0,4984	0,4984	0,4985	0,4985	0,4986	0,4986
3,0	0,0 0,4986	0,1 0,4990	0,2 0,4993	0,3 0,4995	0,4 0,4997	0,5 0,4998	0,6 0,4998	0,7 0,4999	0,8 0,4999	0,9 0,4999
3,0	0,0 0,4986	0,1 0,4990	0,2 0,4993	0,3 0,4995	0,4 0,4997	0,5 0,4998	0,6 0,4998	0,7 0,4999	0,8 0,4999	0,9 0,4999

sutimile lui z. Dacă dorim să aflăm care este valoarea lui z la P =. 01 sau, altfel spus, să aflăm valoarea lui z cu o probabilitate de 99%, procedăm astfel: împărţim pe 0, 99 la 2 şi obţinem 0, 495. Rezultatul obţinut îl introducem în tabel şi-l vom găsi în locul unde linia lui 2, 5 se întretaie cu coloana lui 0, 08 (în tabel vom putea citi în locul indicat mai sus: 0, 4951). Deci, pentru P =. 01 (sau o probabilitate de 99%) valoarea lui z trebuie să fie de 2, 58. Dacă valorile lui z calculat sunt mai mari înseamnă că ele sunt semnificative la P ≤. 01. Dacă sunt mai mici de 2, 58, va trebui să le comparăm cu valorile lui z (teoretic) la alte praguri de semnificaţie. La P =. 02, valoarea lui z = 2, 33 (calculată astfel: 0, 98: 2 = 0, 490, care în tabelul 1. 8 se află la întretăierea rândului 2, 3 cu coloana 0, 03, unde putem citi: 0, 4901); la P =. 03, sau cu o probabilitate de 97%, valoarea lui z = 2, 17 (calculată astfel: 0, 97: 2 = 0, 485, care în tabelul nr. 1. 8 se află la întretăierea rândului 2, 1 cu coloana 0, 07); la P =. 04 valoarea lui z = 2, 06; la P =. 05 valoarea lui z = 1, 96 (procedeele de calcul sunt aceleaşi cu cele mai sus indicate).

Să revenim acum la tabelul nr. 1. 6. Cel de-al treilea rând al acestui tabel redă valorile erorii diferenţei între mediile calculate. Pentru a calcula eroarea diferenţei a două medii, se utilizează formula: Er. D = er. $\overline{m}$ + er. $\overline{m}$. În exemplul nostru, diferenţa dintre mediile anuale la limba română ale elevilor clasei I, elevi fără tulburări de limbaj ($\overline{m}$ = =8,43) şi elevii cu tulburări de limbaj ($\overline{m}$ = 7, 22), este D = $\overline{m}_1 - \overline{m}_2$ = 8, 43 – 7,22 = 1, 21. Erorile probabile ale celor două medii le-am înregistrat în tabelul nr. 1.5, în cel de-al patrulea rând de la fiecare grupă de elevi. Ele sunt: pentru $\overline{m}$ =8,43,

=8, 43, $E_{\bar{m}} = \pm 0, 111$, iar pentru $\bar{m} = 7, 22$, $E_{\bar{m}} = \pm 0, 305$. Facem înlocuirile în formula de mai sus şi aflăm eroarea diferenţei dintre cele două medii care ne interesează, în acest caz: $Er.D = \pm\sqrt{0,111^2 + 0,305^2} = \pm 0,3245704$.

De calcularea erorii diferenţei între medii avem nevoie pentru a putea afla ce încredere se acordă diferenţei dintre cele două medii. Pentru a vedea dacă acest indice, care este diferenţa dintre cele două medii, implică sau nu gradul de certitudine necesară, va trebui să calculăm raportul D/Er. D care, în cazul dat, este 1, 21/0, 32 = 3, 78125. Această valoare o găsim consemnată pe cel de-al patrulea rând al tabelului 1. 6. Pentru a înţelege mai bine semnificaţia acestei valori trebuie să reamintim cerinţa regulii de probare: *pentru ca un indice, un coeficient să fie valabil se cere ca el să fie mai mare de cel puţin trei ori decât eroarea probabilă.* Uneori se apreciază ca pozitivi şi parametrii care sunt de două ori mai mari decât valoarea implicată. Din calculul de mai sus rezultă că diferenţa între mediile celor două grupe de elevi din clasa I – elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj – este de aproape patru ori mai mare (exact: de 3, 78 ori) decât eroarea diferenţei între cele două medii, ceea ce arată că această diferenţă este probantă, adică este asigurată statistic; altfel spus: diferenţa dintre cele două medii reflectă realitatea.

Semnificaţia diferenţei dintre mediile elevilor fără tulburări de limbaj şi mediile elevilor cu tulburări de limbaj poate fi ilustrată şi grafic prin estimarea procentajului de suprapunere dintre două distribuţii de frecvenţă. Estimarea procentajului de suprapunere a distribuţiei de frecvenţă a mediilor elevilor fără tulburări de limbaj cu distribuţia de frecvenţă a mediilor elevilor cu tulburări de limbaj se face printr-o tehnică simplă: se calculează diferenţa între cele două medii (valoarea acestei diferenţe este consemnată pe rândul întâi al tabelului nr. 1. 6), care se împarte apoi prin media celor două abateri standard (ale căror valori le găsim pe rândul al treilea al tabelului nr. 1. 5). Media abaterilor standard ale celor două medii (ale căror distribuţii de frecvenţă ne interesează) o găsim gata calculată pe rândul al cincilea al tabelului nr. 1. 6. Pe rândul următor al aceluiaşi tabel găsim înregistrată valoarea raportului dintre diferenţa celor două medii şi media celor două abateri standard. În cazul exemplului de care ne-am folosit până acum: D = 1, 21 (valoare pe care o găsim în rândul întâi al tabelului 1. 6);

$\bar{\sigma} = \frac{\sigma_1 + \sigma_2}{2} = \frac{1,312 + 1,399}{2} = 1,355$ (aceasta este media celor două abateri standard, redată pe rândul al cincilea al tabelului nr. 1. 6);

$D / \bar{\sigma} = \frac{1,21}{1,35} = 0,896$ (valoare care este trecută pe rândul al şaselea al tabelului nr. 1. 6). Această din urmă valoare calculată (0, 896) se introduce apoi în tabelul nr. 1. 9, care este tabelul de estimare a procentajului de suprapunere, 0, între două distribuţii în funcţie de medii şi abaterea standard.

Căutăm pe coloana intitulată "Diferenţa $\bar{\sigma}$" din tabelul 1. 9. valoarea 0, 896. Nu vom găsi exact această valoare, dar o luăm de bună pe cea mai apropiată de ea: 0, 880. În dreptul acestei valori, pe coloana din dreapta, intitulată "% de suprapunere, 0", putem citi: 66%. Deci cele două distribuţii de frecvenţă se suprapun în proporţie de 66%, fapt ilustrat grafic în fig. 1. 16. De notat că cu cât procentajul de suprapunere a celor două distribuţii de frecvenţă se apropie de 100, cu atât mai mare este suprapunerea dintre distribuţiile de frecvenţă. Când procentajul de suprapunere este 100, atunci diferenţa

Tabelul nr. 1. 9.

Estimarea procentajului de suprapunere, 0, între două distribuţii în funcţie de medii şi abaterea standard

Diferenţa $\bar{\sigma}$	% de suprapunere, 0	Diferenţa $\bar{\sigma}$	% de suprapunere, 0	Diferenţa $\bar{\sigma}$	% de suprapunere, 0
0, 000	100%	0, 880	66%	1, 948	33%
0, 025	99	0, 908	65	1, 989	32
0, 050	98	0, 935	64	2, 030	31
0, 075	97	0, 963	63	2, 073	30
0, 100	96	0, 992	62	2, 116	29
0, 125	95	1, 020	61	2, 161	28
0, 151	94	1, 049	60	2, 206	27
0, 176	93	1, 078	59	2, 253	26
0, 201	92	1, 107	58	2, 301	25
0, 226	91	1, 136	57	2, 350	24
0, 251	90	1, 166	56	2, 401	23
0, 277	89	1, 197	55	2, 453	22
0, 302	88	1, 226	54	2, 507	21
0, 327	87	1, 256	53	2, 563	20
0, 353	86	1, 287	52	2, 621	19
0, 378	85	1, 318	51	2, 682	18
0, 403	84	1, 349	50	2, 744	17
0, 429	83	1, 381	49	2, 810	16
0, 455	82	1, 413	48	2, 879	15

0, 481	81	1, 445	47	2, 952	14
0, 507	80	1, 478	46	3, 028	13
0, 533	79	1, 511	45	3, 110	12
0, 559	78	1, 544	44	3, 196	11
0, 585	77	1, 578	43	3, 290	10
0, 611	76	1, 613	42	3, 391	9
0, 637	75	1, 648	41	3, 501	8
0, 664	74	1, 683	40	3, 624	7
0, 690	73	1, 719	39	3, 762	6
0, 717	72	1, 756	38	3, 920	5
0, 744	71	1, 793	37	4, 101	4
0, 771	70	1, 831	36	4, 340	3
0, 798	69	1, 869	35	4, 653	2
0, 825	68	1, 908	34	5, 152	1
0, 852	67				

dintre cele două distribuții de frecvență este zero. În cazul aici analizat procentajul de suprapunere a celor două distribuții de frecvență este de 66%. Făcând diferența dintre suprapunerea totală, care este de 100%, și procentajul de suprapunere mai sus calculat, obținem: 100 – 66 = 34. Acest rezultat ne spune că între rezultatele școlare (exprimate prin mediile anuale la limba română, în cazul dat) ale celor două grupe de elevi din clasa I (elevi fără tulburări de limbaj și elevi cu tulburări de limbaj) s-au constatat diferențe în proporție de 34%.

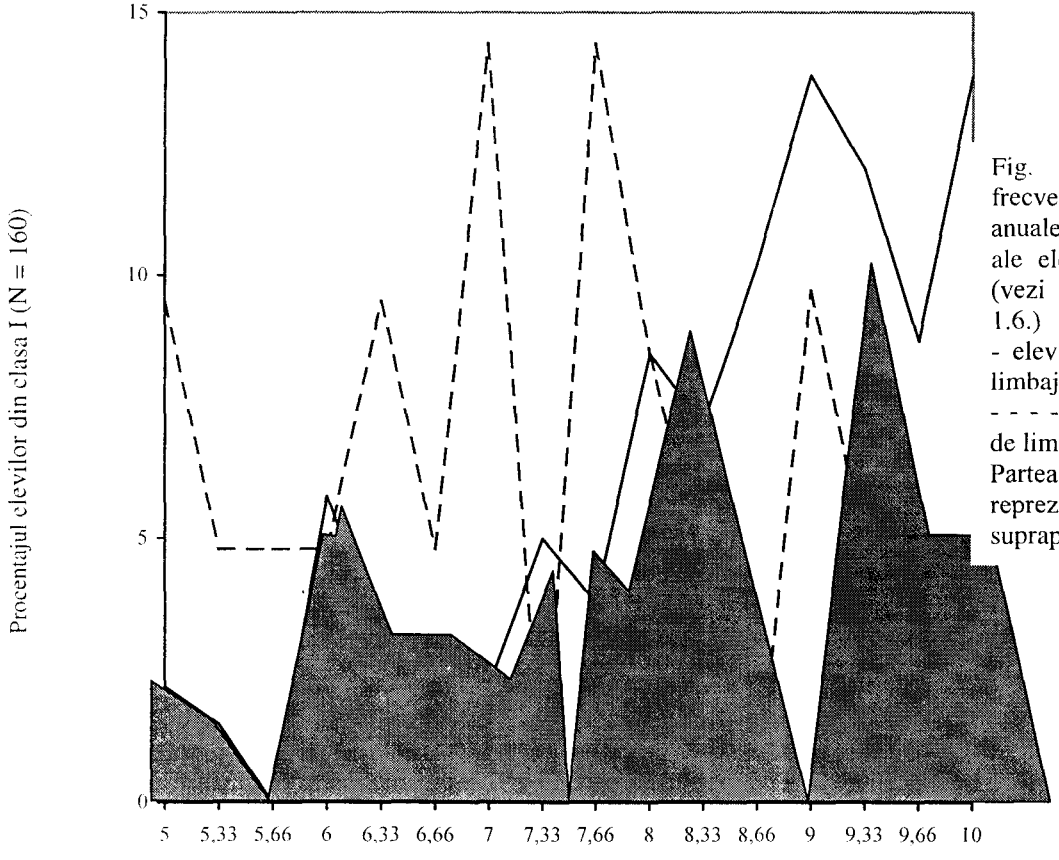


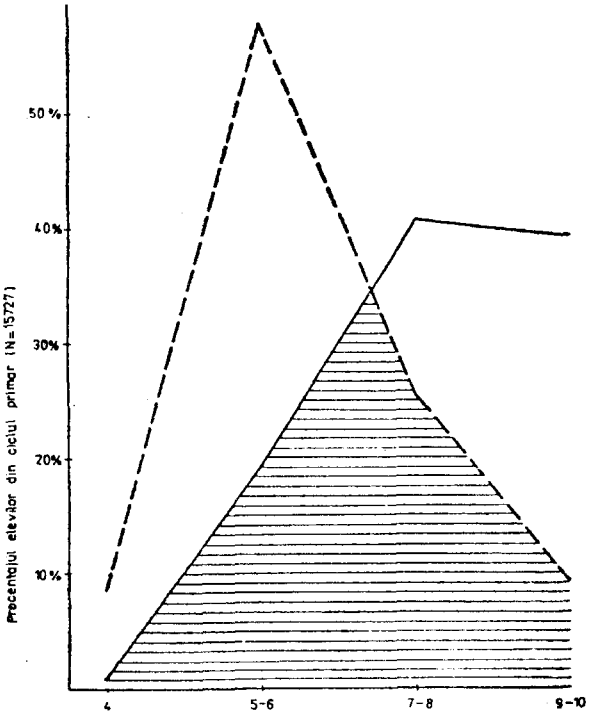
Fig. 1. 16. Poligonul frecvențelor mediilor anuale la limba română ale elevilor din clasa I (vezi tabelele 1. 3a. și 1.6.)
- elevi fără tulburări de limbaj (N=138)
- - - - elevi cu tulburări de limbaj (N=21)
Partea haşurată reprezintă procentajul de suprapunere (66%)

În exemplul de care ne-am folosit până acum efectivul grupei cu tulburări de limbaj este foarte redus (N = 21), iar scara de evaluare prea nuanțată (16 trepte) pentru un eșantion așa de puțin voluminos. Așa se explică forma atât de neregulată a poligonului frecvențelor la această grupă de elevi. Procentajul de suprapunere este mai clar reprezentat, mai ușor de văzut, în fig. 1. 17, care redă grafic distribuțiile de frecvență ale mediilor celor două grupe de elevi (elevi fără tulburări de limbaj și elevi cu tulburări de limbaj) la un eșantion de 15727 de elevi ai ciclului primar, din care 1309 sunt cu tulburări de limbaj (cifrele absolute sunt redate în anexa nr. 17).

Distribuțiile de frecvență analitice cuprinse în tabelul nr. 1. 10, ca și cele sintetizate în anexele nr. 17-27, întăresc aserțiunea demonstrată, ca mijloace statistice, în precedentele pagini. Oricare clasă am analiza-o și la oricare obiect de învățământ (care necesită verbalizare) ne-am opri, vom constata că – subliniem din nou concluzia – *elevii fără tulburări de*

limbaj obţin rezultate net superioare la învăţătură faţă de colegii lor handicapaţi din punctul de vedere al acurateţei limbajului.

În tabelele 1. 10 şi 1. 11 am dat doar două exemple care se înscriu pe linia afirmaţiei mai sus subliniate. Numeroasele, chiar foarte numeroasele exemple care s-ar mai putea adăuga le lăsăm pe seama cititorului interesat. Îi oferim în anexele lucrării noastre cifrele absolute pe baza cărora poate să calculeze singur procentajele care-l interesează, pe judeţe şi pe clase ale ciclului primar, iar în tabelul nr. 1. 3. a şi pe obiecte de învăţământ, dar — în această din urmă situaţie — pe un eşantion mai puţin voluminos (N = 802 elevi).



Observăm că în tabelul nr. 1. 11 sunt date şi procentajele elevilor corigenţi, care lipsesc din tabelul nr. 1. 10. Am precizat şi în titulatura acestor tabele că într-un caz este vorba de situaţia la învăţătură la sfârşitul trimestrului I la anului şcolar 1984/1985 (tabelul nr. 1. 11), iar în celălalt caz de situaţia la învăţătura la sfârşitul anului menţionat (tabelul nr. 1. 10). Privind cu atenţie datele tabelului nr. 1. 11, constatăm că între cele două grupe de elevi (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) există o diferenţă de 30 de procente în privinţa rezultatelor foarte bune

Fig. 1. 17. Poligonul frecvenţelor mediilor trimestriale la limba română ale elevilor din ciclu primar (vezi anexa nr. 17)

_____ elevi fără tulburări de limbaj (N = 14418)

----------elevi cu tulburări de limbaj (N = 1309)

Partea haşurată reprezintă procentajul de suprapunere (59%)

Tabelul nr. 1.10

Situaţia procentuală comparativă a rezultatelor obţinute de elevii fără tulburări de limbaj şi cei cu tulburări de limbaj — la limba română — la sfârşitul anului şcolar 1984/1985. Procentele au fost calculate pe baza datelor cuprinse în tabelul nr. 1.3.a

Mediile obţinute	Grupele de elevi	Clasa			
		I	II	III	IV
9–10	F	48,2	48,4	41,4	34,6
	C	19,0	19,0	22,8	4,3
5–6	F	8,6	12,7	12,4	19,0
	C	23,8	28,5	37,1	34,7

LEGENDA:

F – grupa elevilor fără tulburări de limbaj
C – grupa elevilor cu tulburări de limbaj

Tabelul nr. 1.11

Situaţia comparativă a rezultatelor obţinute de elevii fără tulburări de limbaj şi cei cu tulburări de limbaj la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985 (N = 15727). Procentele au fost calculate pe baza datelor cuprinse în anexa nr. 17

Mediile obţinute	Grupele de elevi	Clasa				Total ciclul primar
		I	II	III	IV	
9–10	F	45,4	41,3	37,8	32,7	39,1
	C	11,9	9,4	8,8	6,5	9,2
5–6	F	16,5	16,9	19,7	23,0	19,2
	C	44,2	62,4	58,6	62,5	57,0
4	F	2,3	1,1	0,6	0,8	1,2
	C	17,9	4,4	4,0	5,9	8,1

LEGENDA:

F – grupa elevilor fără tulburări de limbaj
C – grupa elevilor cu tulburări de limbaj

la învățătură (elevii fără tulburări de limbaj au obținut medii de 9 și 10 în proporție de 39, 1%, în vreme ce colegii lor din cealaltă grupă doar în procent de 9, 2%). Situația se inversează în cazul rezultatelor slabe și foarte slabe la învățătură, cu precizarea că diferența dintre cele două grupe de elevi se ridică la peste 44 de procente (elevii fără tulburări de limbaj au obținut medii sub 6 în proporție de 20, 4% — 1, 2% din totalul lor fiind corigenți —, în timp ce procentajul elevilor cu tulburări de limbaj care au obținut aceleași rezultate se ridică la 65, 1% — 8, 1% din totalul acestora fiind corigenți).

1. 3. 3. 3. CORELAȚIA ÎNTRE CALITATEA LIMBAJULUI ELEVILOR ȘI REUȘITA LOR ȘCOLARĂ. SEMNIFICAȚIA ACESTEI CORELAȚII

Evidențierea interdependenței existente între calitatea limbajului elevilor din ciclul primar și reușita lor școlară se realizează prin *calcularea raportului de corelație* (notat cu litera *r*, raport ale cărui valori calculate le-am dat în anexele nr. 17–27). Pentru a vedea cum s-a ajuns la aceste cifre, să revenim la exemplul nostru și să prezentăm pe baza lui tehnica de calcul a raportului de corelație.

Mediile obținute	Grupele de elevi		Total
	C (0)	F (1)	
10	–	19	19
9, 66	1	12	13
9, 33	1	17	18
9	2	19	21
8, 66	–	14	14
8, 33	1	10	11
8	2	12	14
7, 66	3	5	8
7, 33	–	7	7
7	3	3	6
6, 66	1	4	5
6, 33	2	4	6
6	1	8	9
5, 66	1	–	1
5, 33	1	2	3
5	2	3	5
Total	21	139	160

Corelația calității limbajului elevilor clasei I cu reușita lor școlară la limba română exprimată prin mediile obținute de ei la sfârșitul anului școlar 1984-1985. Datele din tabelul de corelație sunt extrase din tabelul 1.3.

$$M_{(x)} = \frac{\sum_j x_j N_j}{\sum_j N_j} = \frac{0 \cdot 21 + 1 \cdot 139}{160} = 0{,}86875$$

$$M_{(y)} = \frac{\sum_i y_i N_i}{\sum_i N_i} =$$

$$= \frac{10 \cdot 19 + 9{,}66 \cdot 13 + 9{,}33 \cdot 18 + 9 \cdot 21 + 8{,}66 \cdot 14 + 8{,}33 \cdot 11 +}{} =$$

$$= \frac{8 \cdot 14 + 7{,}66 \cdot 8 + 7{,}33 \cdot 7 + 7 \cdot 6 + 6{,}66 \cdot 5 + 6{,}33 \cdot 6 + 6 \cdot 9 +}{} =$$

$$= \frac{5{,}66 \cdot 1 + 5{,}33 \cdot 3 + 5 \cdot 5}{160} = 8{,}2744375$$

LEGENDA:

C	– grupa elevilor cu tulburări de limbaj
F	– grupa elevilor fără tulburări de limbaj
Total	– numărul total al elevilor (F + C)
x	– caracteristica factorială, determinantă (calitatea limbajului), cauza
$M_{(x)}$	– moment inițial de ordinul unu, sau media variantelor lui x (variantele fiind 0 și 1, așa cum se vede și în notația din tabelul de corelație)
1	– rangul grupei elevilor cu tulburări de limbaj
0	– rangul grupei elevilor fără tulburări de limbaj
j	– indicele de însumare a lui x sau variația, de la o grupă la alta, a lui x (în cazul de față el ia valorile 0 și 1)
y	– caracteristica rezultată, determinată, efect (reușita școlară a elevilor exprimată prin note)
$M_{(y)}$	– moment inițial de ordinul unu, media notelor elevilor
i	– indicele de însumare a lui y, variația calificativelor elevilor pe grupe (clase) de note
$M_{(xy)}$	– moment mixt de ordinul unu
σ^2 sau s^2	– parametru care în statistică a primit diverse denumiri: dispersie, varianță, pătratul mediu. Variația este media diferențelor (deviațiilor) la pătrat. Varianță mică înseamnă indice de omogenitate mare.
N_i	– frecvența corespunzătoare grupei de note de la x_{i-1} la x_i (numărul de elevi care au obținut note ce se cuprind în grupa i; adică, de 9 și 10, de exemplu)
N_j	– frecvența corespunzătoare rangului (variantei)

$$M_{(xy)} = \frac{\sum_i \sum_j y_i x_i N_{ij}}{\sum_i \sum_j N_{ij}} = \frac{10 \cdot 19 + 9{,}66 \cdot 12 + 9{,}33 \cdot 17 + 9 \cdot 19 + 8{,}66 \cdot 14 + 8{,}33 \cdot 10 + 8 \cdot 12 + 7{,}66 \cdot 5 +}{} =$$

$$= \frac{7{,}33 \cdot 7 + 7 \cdot 3 + 6{,}66 \cdot 4 + 6{,}33 \cdot 4 + 6 \cdot 8 + 5{,}66 \cdot 0 + 5{,}33 \cdot 2 + 5 \cdot 3}{160} = 7{,}326875$$

$$\sigma_x^2 = \frac{\sum_j (x_j - M_{(x)})^2 N_j}{\sum_j N_j} = \frac{(0 - 0{,}86875)^2 \cdot 21 + (1 - 0{,}86875)^2 \cdot 139}{160} = 0{,}11402$$

$$\sigma_y^2 = \frac{\sum_i (y_i - M_{(y)})^2 N_i}{\sum_i N_i} = \frac{(10 - 8{,}27)^2 \cdot 19 + (9{,}66 - 8{,}27)^2 \cdot 13 + (9{,}33 - 8{,}27)^2 \cdot 18 + (9 - 8{,}27)^2 \cdot 21 +}{} =$$

$$= \frac{(8{,}66 - 8{,}27)^2 \cdot 14 + (8{,}33 - 8{,}27)^2 \cdot 11 + (8 - 8{,}27)^2 \cdot 14 + (7{,}66 - 8{,}27)^2 \cdot 8 + (7{,}33 - 8{,}27)^2 \cdot 7 +}{} =$$

$$= \frac{(7 - 8{,}27)^2 \cdot 6 + (6{,}66 - 8{,}27)^2 \cdot 5 + (6{,}33 - 8{,}27)^2 \cdot 6 + (6 - 8{,}27)^2 \cdot 9 + (5{,}66 - 8{,}27)^2 \cdot 1 + (5{,}33 - 8{,}27)^2 \cdot 3 +}{} =$$

$$= \frac{(5 - 8{,}27)^2 \cdot 5}{160} = 1{,}8709413$$

$$r_{xy} = \frac{M_{(xy)} - M_{(x)} M_{(y)}}{\sqrt{\sigma_x^2 \cdot \sigma_y^2}} = \frac{7{,}326875 - (0{,}86875 \cdot 8{,}2744375)}{0{,}1140234 + 1{,}8709413} = 0{,}2988306$$

Prin rotunjire: $\bar{r} = 0{,}30$, ceea ce, în mod obişnuit, se scrie astfel: r =. 30 (aşa l-am scris şi noi în anexele nr. 15–17 ale lucrării de faţă)

În tabelul nr. 1. 12 am redat un extras din tabelul nr. 1. 3. a. Extrasul cuprinde doar datele care ne interesează pentru exemplul dat şi analizat de-a lungul acestei discuţii, cel al situaţiei la învăţătură, la limba română, a elevilor clasei I din şcoala cercetată. Tabelul nr. 1. 12 este însoţit de prezentarea desfăşurată a tehnicii de calcul a coeficientului de corelaţie (r) şi de explicarea semnificaţiei simbolurilor utilizate pe parcurs.

Coeficientul de corelaţie la care am ajuns în urma efectuării calculelor (r =. 2988) exprimă relaţia dintre cele două variabile, x şi y (în cazul nostru: x = calitatea limbajului elevilor din ciclul primar, y = reuşita şcolară a acestor elevi sau rezultatele lor la învăţătură).

Se pune întrebarea: în ce măsură coeficientul stabilit prin modalitatea prezentată în tabelul nr. 1. 12 se apropie de coeficientul de corelaţie (r) ce caracterizează colectivitatea generală din care am extras eşantionul cercetat de noi? Pentru a răspunde la această întrebare, apelăm la coeficientul de corelaţie *critic*, care reprezintă valoarea minimă ce trebuie să o ia un coeficient de corelaţie experimental pentru a fi socotit semnificativ. Aşadar, coeficientul de corelaţie critic este cel mai mic coeficient de corelaţie semnificativ.

Din tabelul special care stabileşte coeficienţii de corelaţie critici pentru diferite praguri de semnificaţie şi pentru diferite valori lui n = N – 2, extragem rândul lui n = N – 2 = 100:

n	P =. 05	P =. 02	P =. 01
.			
.			
100	. 19	. 23	. 25

Aceste valori au fost cuprinse în „Legenda" fiecăreia din anexele nr. 17-27, care sintetizează în cifre (în coeficienţi de corelaţie) relaţia calităţii limbajului elevilor din ciclul primar cu reuşita lor şcolară, oferind astfel cititorului posibilitatea de a constata (prin comparaţie) gradul de semnificaţie al coeficienţilor de corelaţie determinaţi de noi la eşantionul studiat. La aceeaşi concluzie duce şi calcularea raportului corelaţiei neparametrice (η), a cărui mărime reflectă intensitatea reală a legăturii dintre cele două variabile (x = calitatea limbajului elevilor şi y = reuşita lor şcolară). Pentru ilustrare vom lua exemplul de mai sus, al clasei I , şi vom calcula raportul

$$\eta = \sqrt{\frac{\sum_j (\hat{y}_j - \bar{y})^2 \cdot N_j}{\sum_i (\hat{y}_i - \bar{y})^2 \cdot N_i}}$$

$$\sum_j (y_j - y)^2 \cdot N_j = (7{,}22 - 8{,}27)^2 \cdot 21 + (8{,}43 - 8{,}27)^2 \cdot 139 = 26{,}7109$$

$$\sum_i (y_i - y)^2 \cdot N_i = (5-8{,}27)^2 \cdot 5 + (5{,}33-8{,}27)^2 \cdot 3 + (5{,}66-8{,}27)^2 \cdot 1 + (6-8{,}27)^2 \cdot 9 + (6{,}33-8{,}27)^2 \cdot 6 +$$

$$\Sigma \quad + (6{,}66-8{,}27)^2 \cdot 5 + (7-8{,}27)^2 \cdot 6 + (7{,}33-8{,}27)^2 \cdot 7 + (7{,}66-8{,}27)^2 \cdot 8 + (8-8{,}27)^2 \cdot 14 +$$
$$+ (8{,}33-8{,}27)^2 \cdot 11 + (8{,}66-8{,}27)^2 \cdot 14 + (9-8{,}27)^2 \cdot 21 + (9{,}33-8{,}27)^2 \cdot 18 +$$
$$+ (9{,}66-8{,}27)^2 \cdot 13 + (10-8{,}27)^2 \cdot 19 = 303{,}5527$$

$$\eta = \sqrt{\frac{26{,}7109}{303{,}5527}} = 0{,}2966382;$$ prin rotunjire η=0, 30.

η (se citeşte eta, este litera grecească eta mic) - raport al corelaţiei neparametrice. Întrucât determinarea sa este dirijată de prezumţia neparametrică (ipoteza exprimării legăturii printr-un anumit tip de model) , mărimea sa va reflecta intensitatea reală a legăturii dintre cele două variabile (x = calitatea limbajului elevilor şi z = reuşita lor şcolară). În cazul de faţă, η este identic cu r, întrucât r s-a calculat în ipoteza legăturii liniare , iar pentru situaţia data dreapta este definită chiar de cele două medii condiţionate care intervin în calculul raportului de corelaţie.

Verificarea valorii unui coeficient de corelaţie (r) se face prin calcularea erorii probabile a acelui coeficient. Pentru aceasta se utilizează formula:

$$\text{Er. lui r(C)} = \frac{1-r^2}{\sqrt{N}}$$

Reluând exemplul de mai sus - pentru care am calculat atât valoarea lui r, cât şi valoarea lui η - şi făcând înlocuirile, vom avea:

$$\text{Er. lui r(c)} = \frac{1-r^2}{\sqrt{N}} = \frac{1-0{,}30^2}{\sqrt{160}} = 0{,}072$$

Ţinând seama de cerinţa regulii de probare (care spune că pentru a fi probant un coeficient trebuie să întreacă de cel puţin trei ori valoarea erorii sale probabile), se poate spune că acest coeficient implică gradul de certitudine necesară, întrucât el întrece de mai bine de patru ori valoarea erorii sale probabile, după cum rezultă din calculul care urmează:

$$\frac{r}{\text{Er. lui r(c)}} = \frac{0{,}30}{0{,}072} = 4{,}166$$

Pentru a înlesni verificarea valorii probante a coeficientului de corelaţie au fost realizate tabele prin citirea cărora să se poată găsi fără calcul eroarea lui (vezi tabelul nr. 113).

Structura acestui tabel este următoarea: pe prima coloană din stânga se află numărul de măsuri (eşantionul N); pe primul rând de sus se află o serie de valori ale coeficientului de corelaţie, care de la. 00 până la. 70 (0, 70) merge crescând din 10 în 10, iar mai departe din 5 în 5, fiindcă valorile, apropiindu-se de 1 care indică o corelaţie perfectă – au o mare semnificaţie. De asemenea , N merge crescând din 10 în 10 până la 100 , iar mai departe cu câte 25, apoi cu 50 şi în sfârşit cu sutele. Aceasta pentru că în măsura în care eşantionul creşte peste 100, asigură şi o corelaţie mai mare. În corpul tabelului se află erorile probabile. În dreptul fiecărui N pe orizontală sunt prevăzute erorile probabile pentru şi sub fiecare dintre coeficienţii înseriaţi. Citirea tabelului se face urmărindu-se evoluţia erorilor în funcţie de mărimea lui N şi a lui r (C). Reluând exemplul de mai sus: N= 160, r =. 30. În tabel nu vom găsi N= 160. Cea mai apropiată valoare de valoarea pe care o căutăm (N= 160) este N = 150. Unde se întretaie linia N= 150 cu coloana lui r =. 30 citim valoarea erorii probabile: 050. Eroarea probabilă găsită în tabel (care este de. 050) este destul de apropiată de cea calculată de noi (care este .072).

Cunoscând valoarea lui r (care în exemplul de mai sus este de r =. 30 , el exprimând intensitatea legăturii dintre x şi y, în cazul dat între calitatea limbajului elevilor şi reuşita lor şcolară la limba română), putem calcula valoarea coeficientului de determinaţie, care este d= r^2 , coeficient care arată cât din nivelul caracteristicii rezultative (în cazul analizat aici caracteristica rezultativă este y, adică reuşita şcolară a elevilor se datorează influenţei caracteristicii factoriale sau determinate (care în cazul de faţă este x , simbol cu care am notat calitatea limbajului elevilor).

Exprimat procentual: d% = r^2. 100. În cazul analizat: d% =. 30^2 x 100 = 0, 09 x 100 = 9. Deci, în cazul analizat mai sus, 9 este procentul care semnifică influenţa calităţii vorbirii elevilor asupra reuşitei şcolare. Altfel spus reuşita şcolară a elevilor este influenţată în proporţie de 9% de calitatea limbajului lor.

Valorile lui d% pentru coeficienţii de corelaţie calculaţi de noi sunt date în anexele nr. 17-27.

Tabelul nr. 1. 13

Numărul de măsuri (N)	Valorile coeficientului de corelație (r)											
	.00	.10	.20	.30	.40	.50	.60	.70	.75	.80	.85	.90	.95
10	,213	,211	,205	,194	,179	,160	,137	,109	,093	,077	,059	,041	,0208
20	,151	,149	,145	,137	,127	,113	,097	,077	,066	,054	,042	,029	,0147
30	,123	,122	,118	,112	,103	,092	,079	,063	,054	,044	,034	,023	,0120
40	,107	,106	,102	,097	,090	,090	,080	,068	,054	,047	,038	,020	,0104
50	,095	,094	,092	,087	,080	,072	,061	,049	,042	,034	,026	,018	,0039
60	,087	,086	,083	,079	,073	,065	,058	,044	,038	,031	,024	,017	,0085
70	,081	,080	,077	,073	,068	,060	,052	,041	,035	,029	,022	,015	,0079
80	,075	,075	,072	,069	,063	,057	,048	,038	,033	,027	,021	,014	,0074
90	,071	,070	,068	,064	,060	,053	,045	,036	,031	,026	,020	,014	,0069
100	,069	,067	,065	,061	,057	,051	,043	,034	,029	,024	,019	,013	,0066
125	,060	,060	,058	,055	,051	,045	,039	,031	,026	,022	,017	,011	,0059
150	,055	,055	,053	,050	,046	,041	,035	,028	,024	,020	,015	,010	,0054
200	,048	,047	,046	,043	,040	,036	,031	,024	,021	,017	,013	,0091	,0047
250	,043	,042	,041	,039	,036	,032	,027	,022	,019	,015	,012	,0081	,0042
300	,039	,039	,037	,035	,033	,029	,025	,020	,017	,014	,011	,0074	,0038
400	,034	,030	,032	,031	,028	,025	,022	,017	,015	,012	,0094	,0064	,0033
500	,030	,033	,029	,027	,025	,023	,019	,015	,013	,011	,0084	,0057	,0029
600	,028	,027	,026	,025	,023	,021	,018	,014	,012	,0099	,0076	,0052	,0027
750	,025	,024	,024	,022	,021	,021	,018	,016	,011	,0089	,0068	,0047	,0024
1000	,021	,021	,020	,019	,018	,016	,014	,011	,0093	,0077	,0059	,0041	,0021

1. 3. 3. 4. SUBLINIEREA UNEI CONCLUZII

Analiza exemplului concret – realizată în paginile precedente cu scopul de a înlesni cititorului interpretarea datelor rezultate din cercetarea pe care am întreprins-o, precum şi informaţiile sintetizate în anexele lucrării de faţă subliniază, o dată în plus, concluzia potrivit căreia ELEVII CU TULBURĂRI DE LIMBAJ OBŢIN REZULTATE ŞCOLARE MAI SLABE decât colegii lor care nu sunt marcaţi de astfel de handicapuri. Constatarea mai sus subliniată nu este nouă. Noi şi mult sporite, în raport cu cercetările anterioare întreprinse de alţi autori – sunt datele concrete pe care se sprijină această constatare. Nu avem cunoştinţă ca în literatura de specialitate de la noi să se fi prezentat rezultatele unei cercetări concrete care să evidenţieze, cu date culese de pe o populaţie cât de cât reprezentativă, şi dintr-o arie geografică ceva mai largă, relaţia existentă între calitatea limbajului elevilor şi reuşita lor şcolară.

"*Tulburările de vorbire au o influenţă negativă asupra rezultatelor la învăţătură* şi în mod deosebit la limba romană" (E. Boşcaiu şi colab. , 1965 – subl. ns.). *Dintre elevii cu tulburări de vorbire* care nu au fost luaţi sub tratament logopedic la sfârşitul primelor clase, *25% au fost declaraţi repetenţi, iar cca 50% au promovat la limită.* în schimb, dintre elevii cu tulburări de vorbire care au fost corectaţi chiar numai de către educatoare, sub îndrumarea logopezilor, doar 8% au fost declaraţi repetenţi în primele clase (Cf. I. Străchinaru, 1959). "*Întrucât copiii cu defecte de vorbire întâmpină greutăţi foarte mari în învăţarea scris-cititului,* este necesar să se ia măsuri speciale de îndreptare a limbajului acestor copii" (A. Chircev, 1970 - subl. ns.). Într-un studiu cu privire la raportul dintre tulburările de vorbire şi dezvoltarea activităţii intelectuale la copil se apreciază că efectul negativ al acestor deficienţe asupra rezultatelor la învăţătură se realizează pe două căi diferite, "la bâlbâiţi prin intermediul sferei afective, iar la dislalici prin anumite particularităţi ale activităţii intelectuale" (Cf. B. Zörgö şi E. Neagu, 1964). "În afară de influenţa negativă asupra randamentului şcolar, tulburările de limbaj prezintă uneori şi influenţe negative generale asupra activităţii şcolare a întregii clase din care fac parte. Din cauza copiilor care vorbesc defectuos se tulbură, prin râs şi imitare de către copii, disciplina clasei, ceea ce împiedică desfăşurarea normală a lecţiei. Uneori, copiii cu tulburări de limbaj pot exercita, prin imitare, o influenţă negativă asupra dezvoltării vorbirii normale la ceilalţi copii" (M. Guţu, 1975). Datele cercetării noastre confirmă din plin temeinicia acestor aserţiuni.

Care este cauza stării de fapt? Cu toate că sunt copii cu tulburări de limbaj a căror zestre intelectuală este superioară celei pe care o au unii din colegii lor nemarcaţi de aceste deficienţe – dovadă prestaţiile lor şcolare de nivel la lucrările scrise la matematici, unde limbajul oral este mai puţin solicitat – ei obţin totuşi rezultate şcolare mai slabe, mai ales la disciplinele care implică utilizarea mai frecventă a limbajului. De ce ? Cum se explică acest fenomen?

"Tulburările de limbaj – scrie M. Guţu – se răsfrâng, mai mult sau mai puţin dăunător,

in dependenţă de natura lor, asupra personalităţii copiilor şi a sănătăţii lor neuro-psihice, cauzînd frecvent un tablou foarte complex de tulburări neuro-psihice secundare ca: *timiditate, nehotărâre, neîncredere în sine, izolare de colectiv, negativism, excitabilitate şi iritabilitate mărite, sentiment de inferioritate, nervozitate etc.* " (M. Guţu, 1975 – subl. ns.). "...fiecare defect de vorbire, oricât de neînsemnat ar fi, se răsfrânge dăunător asupra dicţiei, făcând vorbirea neestetică, monotonă, plictisitoare. Cel care vorbeşte defectuos, de cele mai multe ori nu reuşeşte să-şi exprime în mod adecvat gândurile şi sentimentele sale, cu diferitele lor nuanţe, fiind împiedicat prin aceasta de a exercita influenţa dorită asupra convorbitorilor".

Copiii cu tulburări de limbaj nu pun întrebări în clasă, "chiar dacă au nedumeriri şi nu ridică mâna, chiar dacă ştiu foarte bine lecţia, fiindcă în sinea lor nu doresc să fie interogaţi. *Unii dintre aceşti copii rămân în urmă la învăţătură şi*

pierzând interesul pentru şcoală sunt categorisiţi ca oligofreni, comiţându-se prin aceasta o gravă eroare care abate atenţia de la adevărata cauză a insuccesului şcolar şi de la măsurile adecvate logopedice prin care ele se remediază" (Idem – subl. ns.).

Corectarea copiilor cu tulburări de limbaj - prin eforturile unite ale tuturor factorilor educogeni: profesori logopezi, educatoare, învăţători, părinţi – este un act de caritate de importanţă socială. Pe lângă cortegiul de neplăceri care însoţesc tulburările de limbaj în timpul şcolarităţii copilului, ele se resimt şi după absolvirea şcolii limitându-i tânărului posibilităţile de opţiune profesională. "Dacă erorile sau defectele individuale de vorbire pot trece neobservate sau provoacă numai râsul – scrie Al. Rosetti -, în schimb administraţiile elimină pe funcţionarii care nu se conformă uzajului lingvistic general". De asemenea, tinerii cu tulburări de limbaj nu pot îmbrăţişa cariera didactică, actoricească etc.

1. 3. 3. 5. DOUĂ OBSERVAŢII

În legătură cu datele rezultate din cercetarea noastră se impun două observaţii.

Prima se referă la forma curbei de distribuţie. Revăzând cu atenţie figurile 1. 16 şi 1. 17 şi comparându-le cu figura 1. 15, care reprezintă curba normală, vom fi surprinşi de forma acestor poligoane de frecvenţă. O distribuţie care se apropie de forma curbei gaussiene întâlnim doar la elevii cu tulburări de limbaj. Cum fig. 1. 16 este prea puţin sugestivă în acest sens, datorită – cum am spus şi mai înainte – volumului foarte redus al aceste grupe de elevi (N= 21 elevi cu tulburări de limbaj în rândul celor 160 de elevi ai clasei I de la şcoala din care am luat exemplul pe care l-am comentat mai sus) şi datorită numărului mare al treptelor de evaluare utilizate (16 trepte), vom reprezenta grafic în fig. 1. 18 datele privitoare la clasa I luate din anexa nr. 17, în care am redat situaţia generală (globală) pe cele zece judeţe luate în studiu. Observăm că numai unul din cele trei poligoane de frecvenţă reprezentate în fig. 1. 18 sugerează o distribuţie normală, şi anume cel al elevilor cu tulburări de limbaj (N=335).

Celelalte două poligoane de frecvenţă din această figură ne duc cu gândul la o distribuţie normală în formă de J, în care curba frecvenţelor este constant crescătoare. Din reprezentarea grafică de mai sus, ca şi din datele sintetizate în tabelul nr. 1. 13. a şi în anexele 17-27, rezultă clar că în clasele ciclului primar este mult mai mare numărul elevilor cu medii de 9 şi 10 decât al celor cu medii de 5 şi 6. Din datele sintetizate în anexa nr. 17 constatăm că disproporţia dintre cele două grupe – a elevilor cu rezultate de 9 şi 10 şi a celor cu rezultate de 5 şi 6 – este constant descrescătoare odată cu trecerea de
la o clasă a ciclului primar la alta: 2, 2 în clasa I (adică numărul elevilor cu medii de 9 şi 10 este de 2, 2 ori mai mare decât al colegilor lor cu medii de 5 şi 6), 1, 8 în clasa a II-a, 1, 5 în clasa a III-a, şi 1, 2 în clasa a IV-a.

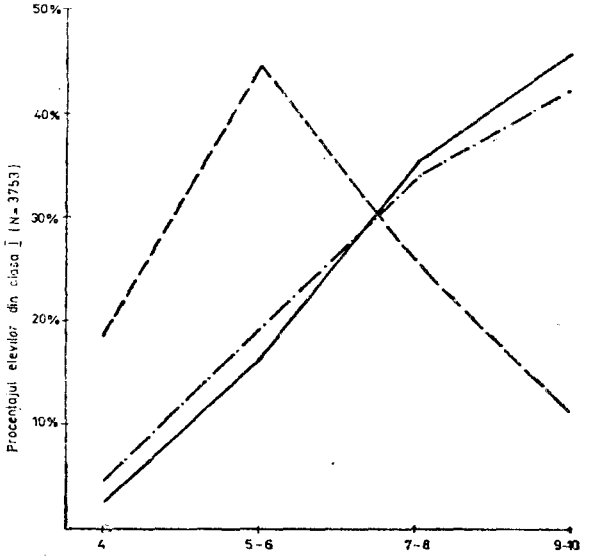


Fig. 1.18. Poligonul frecvenţilor mediilor trimestriale la limba română ale elevilor din clasa I (vezi anexa nr. 17)
_____ elevi fără tulburări de limbaj(N=3418)
_ _ _ _ elevi cu tulburări de limbaj(N=335)
-.-.-.-.-. totalul elevilor din clasa I (N=3753)

Situaţia mediilor generale anuale este şi mai şocantă în acest sens (a se vedea tabelul nr. 1. 3. a). Aici mediile generale anuale sub 6 constituie adevărate *rara avis* (0, 5% în clasa a II-a, 1, 7% în clasa a III-a, 0, 9% în clasa a IV-a), la clasa I ele lipsind cu desăvârşire. Dacă ar fi să ne luăm după mediile generale anuale, atunci în ciclul primar mai că n-am mai găsi elevi slabi şi foarte slabi la învăţătură. Ce minunat ar fi!!! Dar, din păcate, lucrurile nu stau chiar aşa cum par ele la suprafaţă. Avem de-a face aici cu un fenomen de mascare (evident, neintenţionat, şi, am putea spune, inconştient) a rezultatelor slabe la obiectele de bază de către rezultatele bune ale aceloraşi elevi la dexterităţi, muzică, educaţie fizică, desen, purtare. Din tabelul nr. 1. 3. a rezultă că nici unul din cei 160 de elevi ai clasei I nu are media generală anuală sub 6, 33 iar 113 (adică 70%) au mediile generale anuale între 9 şi 10. Dând puţin la o parte perdeaua roză a mediilor generale anuale şi privind mai atent situaţia la obiectele de bază ale clasei I, obiectele la care se pune temelia viitoarei arhitecturi intelectuale a elevului, observăm că numărul elevilor cu medii anuale sub 6, 33 – ca să fim consecvenţi – este de 18 (adică 11, 2%) la limba romană şi tot atâţia la matematică, iar numărul elevilor cu medii de 9 şi 10 scade simitor: 71 (adică 44, 3%)la limba română şi 64 (adică 40%) la matematică. Diferenţele constatate (de peste 10% în partea de jos a scării de evaluare şi aproape 30% în partea de sus a acestei scări) sunt demne de luat în seamă atunci când ne aflăm în căutarea unui criteriu veridic de evaluare a rezultatelor şcolare ale copiilor. Acesta este motivul pentru care în anexele nr. 17-27 ale lucrării noastre n-am sintetizat decât datele referitoare la limba romană la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984-1985, considerând că la acest obiect, mai mult decât oricare altul din cursul ciclului primar, se reflectă cel mai clar diferenţele realmente existente între elevii fără tulburări de limbaj şi cei cu astfel de deficienţe.

Colegii noştri învăţători pot compara – şi am fi bucuroşi să o facă – rezultatele cercetării noastre – aici discutate – cu cele desprinse din analiza situaţiei din şcoala la care funcţionează, şi am fi satisfăcuţi dacă vom putea citi în paginile *Revistei de pedagogie* şi ale *Tribunei şcolii,* dacă şi în ce măsură concluziile la care au ajuns le confirmă pe ale noastre.

A doua observaţie. Urmărind cu atenţie media notelor obţinute de elevii ciclului primar se constată o scădere a acestor medii odată cu trecerea elevilor dintr-o clasă în alta, diferenţa dintre media clasei a IV-a şi cea a clasei I fiind destul de mare (vezi anexele nr. 17-27). După cum se poate vedea şi din tabelele nr. 1. 14 şi 1. 15, diferenţele sunt mai mici între clasele vecine şi mai mari între clasele extreme.

Tabelul nr. 1. 14

Valorile lui z (dreapta sus) reprezentând diferenţa dintre mediile elevilor din ciclul primar, pe clase, şi pragurile de semnificaţie ale acestor valori (stânga jos)

	Valorile lui z				
Pragurile de semnificaţie ale valorilor lui z	Clasa	I	II	III	IV
	I	.	1, 33	3, 00	7, 00
	II	nes.	.	2, 00	8, 00
	III	. 01	. 05	.	4. 00
	IV	. 01	. 01	. 01	.

Tabelul nr. 1. 15

Semnificaţia diferenţei între mediile claselor ciclului primar. Situaţia globală pe cele zece judeţe cercetate (vezi anexa nr. 17)

	D şi Er. D (cifrele din paranteze)				
D/Er. D	Clasa	I	II	III	IV
	I	.	0, 04 (0, 036)	0, 12 (0, 038)	0, 28 (0, 036)
	II	1, 11	.	0, 08 (0, 036)	0, 24 (0, 034)
	III	3, 15.	2, 22	.	0, 16 (0, 036)
	IV	7, 77	7, 06	4, 44	.

NOTĂ:

Cifrele din paranteze reprezintă valoarea erorii probabile a diferenţei între mediile claselor ciclului primar. Datele din acest tabel, ca şi cele din tabelul 1. 14, arată că diferenţele între mediile claselor vecine sunt mai mici decât cele între clasele mai îndepărtate. D/Er. D este de 7 ori mai mic între clasele I şi a II-a decât între clasele I şi a IV-a. Comparând datele din acest tabel cu cele din tabelul nr. 1. 14 constatăm acelaşi lucru: diferenţele între clasele ciclului primar sunt semnificative, excepţie făcând doar diferenţa între mediile claselor I şi a II-a (z=1, 33;D/Er. D=1, 11)şi diferenţa între mediile claselor a II-a şi a III-a (z=2, 00; D/Er. D=2, 22). Să reamintim regula de probare pentru a fi probant, D trebuie să fie de cel puţin trei ori mai mare decât Er. D.

Evidenţierea cauzelor care generează acest nedorit, dar deosebit de interesant fenomen şcolar ar merita o cercetare aparte. Oare, poate fi el pus pe seama scăderii interesului elevilor faţă de învăţătură, odată cu înaintarea lor în vârstă, când şcoala se străduieşte din răsputeri să trezească şi să cultive interesele cognitive ale învăţăceilor? Se datoresc oare ele unei curbe mereu ascendente pe care o descrie exigenţa dascălilor faţă de prestaţiile şcolare ale elevilor? Scad cumva pretenţiile şi aspiraţiile părinţilor în legătură cu odraslele lor, pe măsură ce aceştia înaintează în vârstă, pe măsură ce ei, părinţii se "obişnuiesc" cu noul statut – acela de şcolari – ai copiilor lor? Cresc, cumva, de la o clasă la alta sarcinile şcolare ale elevilor de aşa manieră încât tot mai puţini dintre ei le pot face faţă onorabil? Iată doar câteva dintre multele întrebări care ar putea fi formulate în legătură cu fenomenul constatat şi semnalat mai sus.

1. 3. 4. OPINII ŞI SUGESTII

"E greu să convingi pe cineva care nu te ascultă "
Ana Aslan

Educatoarele şi învăţătorii care au răspuns la întrebările chestionarului nostru au formulat un mare număr de opinii şi sugestii, au făcut observaţii critice la diferite aspecte ale modului de organizare a învăţământului nostru, au împărtăşit cu largheţe din experienţa lor în domeniul logoterapiei, au cerut păreri şi sprijin spre a-şi face mai rodnică munca ce o desfăşoară cu elevii logopaţi.

Socotind binevenite astfel de opinii şi sugestii – ele constituind de fapt un veritabil schimb de experienţă – le sintetizăm în rândurile care urmează şi încercăm să şi răspundem unora dintre nedumeririle celor care ne-au scris.

1. 3. 4. 1 NECESITATEA CABINETELOR LOGOPEDICE

"Cabinetele de logopedie sunt necesare ! – afirmă clar şi cu convingere înv. G. B. din Bădeni, judeţul Vâlcea -. Chiar dacă noi, cadrele didactice, avem toată bunăvoinţa, chiar dacă elevii manifestă interes şi depun eforturi pentru corectarea tulburărilor de limbaj, acestea nu sunt suficiente. Să nu uităm că un cabinet logopedic nu înseamnă numai corectarea deficienţelor de limbaj, ci înseamnă şi *înlăturarea complexelor de inferioritate,* înseamnă *cultivarea încrederii elevului în forţele proprii.* Un cabinet logopedic înseamnă un mare lucru pentru şcoală, un mare ajutor pentru cadrele didactice. Am văzut de multe ori un cabinet logopedic şi mi-am dat seama că şi instrumentele de logopedie, materialul didactic de care dispune el au o mare importanţă. Trebuie să recunoaştem că noi, dascălii, nu avem nici pregătirea, specializarea necesară prestării unei munci logopedice. Or, în cabinete se lucrează metodic, ştiinţific, nu la întâmplare. "

Opinii similare au formulat şi alţi dascăli de pe aceleaşi meleaguri, vâlcene şi sibiene, unii dintre ei relevând eficienţa muncii desfăşurate în cabinetele logopedice din Sibiu, Mediaş şi Orlat, iar alţii solicitând sprijinul cabinetelor logopedice din preajmă pentru înlăturarea tulburărilor de limbaj care mai persistă la copii pe care-i învaţă. S. M. din Cisnădie(Judeţul Sibiu), de pildă, solicită ca "la unele cabinete şcolare din localitate să se deplaseze o zi pe săptămână, sau măcar o zi pe lună, *profesorul logoped* din Sibiu. "

Necesitatea sprijinului pe care trebuie să-l primească educatoarele, învăţătorii şi părinţii din partea specialiştilor în probleme logoterapeutice (sau, cum spune C. F. din Sărmăşag, judeţul Sălaj, "nevoia conlucrării noastre cu *logopezii*) este una din doleanţele mereu prezente în răspunsurile primite de la educatoare şi învăţători. Lipsa cadrelor de specialitate, în speţă a profesorilor logopezi este semnalată într-o multitudine de forme, de la formulările cele mai blânde la criticile cele mai aspre (acestea din urmă nu întotdeauna întemeiate). "*Se impune cu necesitate* – spune textual F. R. din Zalău, judeţul Sălaj – *existenţa unui mare număr de logopezi,* care să desfăşoare o activitate susţinută şi permanentă cu copii care prezintă tulburări de vorbire, în special cu cei de 4-6 ani". "Rolul logopezilor în şcolile noastre este de necontestat – afirmă cu toată convingerea F. B. din Oradea, judeţul Bihor. Ei ne ajută foarte mult în corectarea tulburărilor de limbaj uşurându-ne munca la clasă şi contribuind substanţial la prevenirea insuccesului şcolar al copiilor cu astfel de deficienţe".

În legătură cu *numărul posturilor de logopezi,* una din problemele cu care ne-am întâlnit foarte des în fiecare din cele 10 judeţe cercetate de noi, se impun câteva precizări. Art. 163 din partea a V-a (intitulată *Centrele logopedice şcolare*) al *Regulamentului şcolilor de cultură generală pentru copii cu deficienţe,* aprobat cu ordinul ministrului nr. 861 din 1971(regulamentul în vigoare), stipulează: "Numărul posturilor de logopezi se stabileşte anual, prin planul de reţea şi şcolarizare în funcţie de numărul copiilor cu defecte de vorbire luaţi în evidenţă". Art. 273 din regulamentul precedent acestuia, cel aprobat cu ordinul ministrului nr. 667/1966 preciza: "centrele logopedice interşcolare se înfiinţează cu două posturi de profesori logopezi(la o populaţie şcolară de 4000-5000 copii-elevi)", iar art. 261 al aceluiaşi act normativ arată că: "fiecare profesor logoped va examina în perioada de depistare 1000-1200 de copii şi elevi din grădiniţele şi şcolile care fac parte din raza de activitate a cabinetului interşcolar". Deci: la o populaţie de 2000-2500 de copii preşcolari şi elevi se poate înfiinţa(cu aprobarea M. E. I. , la propunerea Consiliilor Populare judeţene)un centru logopedic interşcolar cu un post, iar profesorul logoped va trebui să examineze în perioada de depistare aproximativ jumătate din efectiv adică 1000-1200 de copii şi elevi. Prin urmare, dorinţa multor educatoare şi învăţători ca *în fiecare grădiniţă sau şcoală mai mare să existe un post de profesor logoped* nu va putea fi niciodată îndeplinită, ea fiind neîntemeiată.

Netemeinicia unei astfel de solicitări rezultă dintr-un calcul foarte simplu. Să deschidem împreună *Anuarul statistic al R. Socialiste România* pe anul 1986 şi să dăm în acest fel un răspuns tuturor celor interesaţi de problema asigurării cu personal calificat în logopedie a reţelei noastre şcolare. Citim în această lucrare la pag. 315 că în anul şcolar 1985 /1986 în judeţul Sălaj (de pildă) funcţionau 210 grădiniţe de copii, în care 466 de educatoare se ocupau cu educarea a 12099 de copii. La pagina următoare a aceleiaşi lucrări aflăm că în acest judeţ funcţionau în amintitul an şcolar un număr de 282 de şcoli generale, frecventate de 35147 de elevi şi încadrate cu 2054 de învăţători şi profesori. Totalizând, rezultă că numărul unităţilor de învăţământ preşcolar şi general era de 492 (210 + 282), al copiilor preşcolari şi elevilor din învăţământul primar şi gimnazial era de 47246 (12099 + 35147), iar al dascălilor era de 2520 (466+2054). Dacă – aşa cum am arătat că prevede *Regulamentul* - la un număr de 2000-2500 de copii preşcolari şi elevi revine un post de profesor logoped, înseamnă că numărul minim de profesori logopezi în judeţul Sălaj în anul şcolar 1985/1986 trebuia să fie de 18, 9 (adică 47246: 2500) iar numărul maxim de 23, 6 (adică 47246: 2000). Aceasta înseamnă că – dacă ar fi existat în realitate acest număr de specialişti în logopedie în reţeaua de învăţământ a judeţul Sălaj, în anul şcolar în discuţie – în raza de

activitate a fiecărui profesor logoped ar fi intre 20,8 şi 26,0 unităţi de învăţământ (grădiniţe şi şcoli generale) ceea ce – trebuie să recunoaştem – nu-i deloc puţin.

Făcând acest calcul la nivelul întregii noastre reţele şcolare – bazaţi tot pe *Anuarul statistic* mai sus citat – rezultă că încărcarea fiecărui profesor logoped ar fi fost în anul 1985/1986, în medie 13, 8 – 17, 2 unităţi de învăţământ (grădiniţe şi şcoli generale).

Rezultă clar că încadrarea fiecărei grădiniţe sau şcoli mai mari cu câte un profesor logoped – dorinţă exprimată în răspunsurile lor de un mare număr de educatoare şi învăţători *–nu se justifică.*

Coroborând precizările de mai sus cu prevederile art. 178 al *Regulamentului* din 1971 (din care citãm: "fiecare profesor logoped lucrează în cursul unui an şcolar cu un efectiv de 35-40 copii şcolari şi preşcolari ce prezintă tulburări de vorbire", prin tulburări de vorbire înţelegându-se – în lumina art. 161 al amintitului act normativ – " tulburările vocii, ale *articulării sunetelor şi cuvintelor, tulburări de ritm, dificultăţile lexicale, grafice şi ortografice precum şi alte tulburări* de limbaj care fac dificilă adaptarea şcolară şi socială a copilului"), rezultă că un procent destul de scăzut dintre copiii cu tulburări de limbaj (cca 14%- 16%), şi anume copii cu tulburări grave, intră în sarcina directă a profesorului logoped, de restul copiilor – adică de copii cu tulburări de limbaj mai uşoare – trebuie să se ocupe educatoarele, învăţătorii şi părinţii sub îndrumarea logopedului. Să concretizăm: presupunem că în raza de activitate a unui centru logopedic interşcolar cca 10% din totalul copiilor şi elevilor (total pe care îl cifrăm aici la maximum, adică la 2500 de copii şi elevi, câţi ar reveni unui singur profesor logoped) au tulburări de limbaj, 10% este un procentaj destul de mic dacă îl raportăm la cel semnalat în literatura de specialitate pentru copii preşcolari şi cei de vârstă şcolară mică (17-28%), dar este cel mai apropiat de datele rezultate din cercetarea noastră. În cifre absolute, 10% din 2500 este 250; acesta ar fi numărul copiilor cu tulburări de limbaj. Dintre aceşti 250 de copii doar 35-40 (adică 14-16%) – şi anume, cei mai gravi vor putea fi trataţi de profesorul logoped, restul de 210-215(adică 84-86%) din cei 250 de copii trebuind să fie corectaţi de educatoare şi învăţători, în colaborare cu părinţii sub îndrumarea logopedului.

1. 3. 4. 2. NECESITATEA LECŢIILOR DE LOGOPEDIE

Am văzut, deci, că un procent foarte mare din rândul copiilor cu tulburări de limbaj (cca 84-86%) trebuie corectaţi de educatoare, învăţători şi părinţi. Dascălii ştiu foarte bine acest lucru şi îl simt din plin. De aceea cer, în răspunsurile lor, introducerea cât mai grabnică în planurile de învăţământ ale liceelor pedagogice, precum şi în programele cursurilor de perfecţionare şi de pregătire în vederea obţinerii gradelor didactice de către educatoare şi învăţători a unor noţiuni de logopedie(dacă nu chiar a unei discipline aparte, prevăzute cu aplicaţii practice). "Datorită faptului că în sate comune şi în majoritatea oraşelor *nu există logopezi* – spune L. D. din Dumbrăveni, judeţul Sibiu – ar fi necesar ca în cadrul cursurilor de reciclare, şi în perspectivă în cadrul orelor de psihologie anul III şi IV de liceu pedagogic *să se introducă noţiuni de logopedie* şi modalităţi de corectare a sunetelor sau a grupelor de sunete care se pronunţă greşit". "În şcoală(liceul pedagogic pe care l-a absolvit - n. ns.) n-am făcut nimic legat de logopedie, iar aici unde funcţionez (Şcoala generală din Tulca, judeţul Bihor - n. ns) nu am posibilitatea consultării unui logoped". Acesta-i constatarea. Urmează propunerea formulată de acelaşi dascăl M. P.: "*În liceele pedagogice să se predea şi noţiuni de logopedie* pentru ca apoi educatoarele şi învăţătorii să se poată descurca şi singuri în cazurile mai puţin grave". Mai mult: "La cursurile de reciclare să *se introducă şi ore de logopedie,* ţinute de specialişti, care să ne dea îndrumările necesare". Şi: "Un logoped să ajungă în fiecare şcoală măcar de 2-3 ori pe an pentru a da indicaţii – la faţa locului şi pe viu – învăţătorilor asupra modului cum pot fi corectate "greşelile de exprimare" (adică tulburările de limbaj – n. ns.) ale elevilor".

"Fiind o frână în parcurgerea în bune condiţii a programelor şcolare – este de părere B. G. din Pomi, judeţul Satu-Mare -şi răsfrângându-se negativ nu numai asupra copiilor logopaţi, ci asupra întregului colectiv al clasei, tulburările de limbaj trebuie să stea mai mult în atenţia factorilor de decizie din învăţământ". "Întrucât în judeţul Satu-Mare *nu există suficiente cadre care să se ocupe de problemele de logopedie* – observă S. J. din Sanislău, judeţul Satu-Mare – inspectoratul şcolar ar trebui să ceară M. E. I. să remedieze acest neajuns prin înfiinţarea unor noi cabinete logopedice care să trateze cazurile mai dificile şi prin *instruirea logopedică a cadrelor didactice* din învăţământul preşcolar şi primar pe teme de logopedie".

"În liceele pedagogice – spune S. O. din Ariniş, judeţul Maramureş – să se facă lecţii prin care viitorul învăţător să ştie ce defecte de vorbire, scriere şi citire pot apărea în rândul elevilor şi care din ele pot fi corectate uşor şi cum".

Am reprodus mai sus doar câteva din formulările care exprimă dorinţa stăruitoare a atâtor educatoare şi învăţători, oameni ai şcolii care, deşi nu s-au văzut şi nu şi-au vorbit unii altora, gândesc la unison nevoile reale ale învăţământului.

Că "educatorii trebuie educaţi" rezultă nu numai din formulările lor directe, clare şi răspicate, din care am citat mai sus, ci şi din date, să le zicem, indirecte. N-am cerut educatorilor şi învăţătorilor chestionaţi să facă dovada unor cunoştinţe de strictă specialitate (cum ar fi etiologia sau etiopatologia tulburărilor de limbaj întâlnite de ei la copiii cu care lucrează, pentru că numai întâmplător puteau şti unii dintre ei şi asemenea lucruri), ci i-am solicitat, între altele, să diferenţieze formele sub care se manifestă – de exemplu – tulburările de pronunţie, ţinând seama de un singur criteriu: aspectul exterior al fonemului. Am dorit să vedem în ce măsură stăpânesc ei nişte cunoştinţe generale, absolut necesare, chiar şi în cea mai simplă activitate logoterapeutică. Rezultatul: 37, 7% dintre educatoarele investigate şi 31, 7% dintre învăţători nu au putut face aceste diferenţieri.

Preocupaţi mereu de problema tulburărilor de limbaj, dascălii încearcă, - apelând la intuiţie şi la empirismul pedagogic, pentru că, după cum am văzut, informaţiile ştiinţifice le lipsesc – să rezolve şi delicatele probleme etiologice ale

acestor deficienţe. "Copii cu tulburări de limbaj provin din familii în care părinţii şi fraţii lor se manifestă asemănător" – opinează D. T. din Andrid, judeţul Satu-Mare. Un exemplu concludent de confuzie etiologică şi tratare empirică, dar care vădeşte din plin aviditatea de informaţie ştiinţifică, la obiect, a dascălilor, este cel care urmează(relatata de S. M din Negreşti-Oaş, judeţul Satu-Mare):"În seria anterioară am avut o elevă care în clasa I *nu a vorbit din cauza încăpăţânării.* Dacă o obligam să vorbească(cum?! -n. ns.), *plângea sau nu mai venea la şcoală.* Era foarte *retrasă* ...In clasa a II-a a început să mai vorbească, dar numai *când o încurajam*". Cazul, aparent foarte grav, ne aduce în minte cuvintele pe care Shakespeare le-a pus în gura lui Hamlet: "Mai presus de toate este să ai încredere în tine", cuvinte care exprimă atât de laconic şi de sugestiv laitmotivul cărţii pentru părinţi, *Copiii timizi,* apărută la E. D. P. cu mai bine de un deceniu şi jumătate în urmă şi datorită lui Mihai Ghivirigă. În puţine şi atrăgătoare pagini – urmând deviza retorului roman Marcus Fabius Quintilianus: *Non multa, sed multum* – autorul amintitei cărţi – el însuşi un fost copil timid – prezintă modalităţi de rezolvare a unor cazuri similare celui mai sus citat. În cazul fetiţei, nu de încăpăţânare este vorba, ci de timiditate, neajunsuri care din punct de vedere pedagogic, nu se tratează cu aceleaşi "medicamente". Încăpăţânarea este o carenţă educaţională, caracterială, care constă în " a stărui cu îndârjire într-o *comportare voluntară* (deci conştientă) fără a ţine seama de împrejurări, în vreme ce timiditatea – definită încă acum mai bine de şase decenii de către L. Dugas – este o stare complexă, *un amestec de ruşine şi teamă,* având acest dublu caracter de a se produce întotdeauna şi exclusiv în prezenţa oamenilor şi de a fi în ea însăşi nejustificată şi fără obiect, altfel spus, de a fi o *falsă ruşine şi o falsă teamă.* Timidul este lipsit de îndrăzneală, de încredere în sine, este sfios, ruşinos. Aşadar, încăpăţânarea este un capriciu ce nu se confundă cu timiditatea, care odată conştientizată este pe jumătate vindecată. Există timizi la toate vârstele: "Cazul copilului intimidat, *de la care nu poţi scote nici cum îl cheamă*" al elevului care amuţeşte la tablă, al îndrăgostitului fâstâcit şi stupid sau al adultului care se sufocă de emoţie şi se bâlbâie penibil ori de câte ori trebuie să vorbească în public, sunt la fel de cunoscute". "Părinţii – continuă M. Ghivirigă (şi de multe ori şi dascălii, adăugăm noi) – doar constată timiditatea (iar uneori o confundă cu încăpăţânarea – n. ns.), fără să ştie cum să procedeze".

1. 3. 4. 3. NECESITATEA UNUI ÎNDRUMĂTOR LOGOTERAPEUTIC

"Ar fi binevenită editarea unui îndrumător pentru educatoare, învăţători şi părinţi, care să prezinte modalităţi practice de îndreptare a tulburărilor de limbaj ce se manifestă la copiii preşcolari şi la cei de vârstă şcolară mică" – este de părere D. C. din Andrid, judeţul Satu-Mare. Un astfel de îndrumător ne este foarte necesar întrucât noi, educatoarele şi învăţătorii, n-am primit în liceul pedagogic cunoştinţe necesare prestării unei activităţi logopedice, spune S. J. din localitatea Ady Endre, judeţul Satu-Mare, iar din librării, "din păcate, niciodată n-am avut norocul să pot cumpăra o lucrare care să mă ajute în activitatea cu această categorie de copii". Notăm aici că pentru educatoare (nu şi pentru învăţători) M. E. I. a editat un astfel de îndrumător în urmă cu mai bine de un deceniu, dar într-un tiraj care nu a permis ajungerea lui în toate locurile unde era aşteptat.

"Ca învăţătoare – spune G. A. din Rusăneşti, judeţul Vâlcea – aş fi foarte bucuroasă să se poată pune la îndemâna noastră un îndreptar util în această direcţie, fiind o problemă destul de serioasă în activitatea de învăţare problema pronunţării corecte a sunetelor de către copii", iar G. M. din Sadu, judeţul Sibiu, arătând că logoterapia "este totuşi un domeniu ce dă încă de furcă omului de la catedră", se referă concret la conţinutul unui astfel de "*manual de logopedie*". "Ar fi *progresist* (sic!) – îşi formulează dorinţa D. E. din Ostroveni, judeţul Vâlcea – să se elaboreze un material care să cuprindă metode şi mijloace de corectare, la îndemâna educatoarei, pe care aceasta să le poată utiliza curent în activitatea practică din grădiniţă. Acest material să cuprindă exerciţii şi jocuri adecvate vârstei preşcolare, repartizate în funcţie de tulburările de limbaj".

"Ar fi bine să apară lucrări care să cuprindă multe exerciţii prin care să putem veni în ajutorul copiilor cu tulburări de limbaj pe care-i învăţăm ", precum şi lucrări – în tiraj îndestulător – "care să prezinte metodele şi procedeele prin care logopedul îndrumă şi corectează copiii cu tulburări de limbaj", spune F. Z. din Oradea, iar G. M. din Beiuş, judeţul Bihor, afirmă că astfel de lucrări i-ar ajuta mult în munca de corectare a tulburărilor de limbaj atât pe dascăli, cât şi pe părinţi, "măcar pe cei interesaţi". "Cred că şi chiar o parte din copii, dacă vor fi recuperaţi, va fi un câştig mare pentru societate". Şi: "Propun ca îndreptarul să fie ilustrat cu imagini care să arate calea de obţinere a sunetului corect ce trebuie însuşit de copil " şi "să-l putem obţine şi noi cei din provincie, mai ales că nu sunt logopezi suficienţi, iar copii cu deficienţe de vorbire sunt, din nefericire, destul de mulţi " – conchide înv. din Beiuş.

Alături de cerinţa clar formulată a editării unui " manual de logopedie ", găsim în răspunsurile dascălilor şi sugestii privind conţinutul unei atare lucrări. Dintre numeroasele exemple pe care le-am putea cita aici, care reflectă febrila căutare de către educatoare şi învăţători a celor mai eficiente modalităţi de corectare a copiilor cu tulburări de limbaj, vom prezenta mai jos pe vel relatat de C. M. din Ghirolt, judeţul Satu-Mare: am în clasa a II-a o fetiţă cu tulburări de pronunţie. Foarte frecvente sunt cazurile când această fetiţă nu diferenţiază sunetele care au o sonoritate apropiată. Acest lucru l-am observat încă din clasa I. Am efectuat cu ea numeroase exerciţii de pronunţare corectă a sunetelor, la toate disciplinele, dar mai ales la dezvoltarea vorbirii, citire şi scriere. În perioada preabecedară am pus un accent deosebit pe rostirea sunetelor - problemă şi pentru aceasta am efectuat numeroase exerciţii de mişcare - care sunt un bun mijloc de exersare a aparatului respirator - ca de pildă: umflatul baloanelor, umflarea puternică a obrajilor şi dezumflarea lor treptată etc. De asemenea, am pus-o să imite foşnetul frunzelor, şuieratul vântului, zumzetul albinelor. Tot în scopul corectării acestor tulburări, în activităţile în completare am învăţat-o scurte poezii în care apare frecvent un sunet. De exemplu pentru sunetul *r:*

"Rică nu ştia să zică
Râu, răţuşcă, rămurică.
Dar de când băiatul învaţă
Poezia despre raţă
Ştie bine ca să zică
Râu, răţuşcă, rămurică".

Prin diferite exerciţii desfăşurate sub formă de joc – continuă înv. Din Ghirolt – copiii au fost puşi în situaţia de a pronunţa denumirile unor obiecte(lucruri) fiinţe etc. , care se deosebesc printr-un singur sunet: pere –mere-bere, mamă-ramă-lamă, barză-varză, lac-mac-sac-rac etc. Eu, personal, *folosesc orice mijloc* pentru corectarea copiilor cu tulburări de limbaj, atât la şcoală cât şi acasă, cu ocazia vizitelor la domiciliu, şi ori de câte ori am prilejul de a mă vedea cu copiii. Am constatat -citäm în continuare din însemnările aceluiaşi dascăl - că o bună parte din tulburările de pronunţie apar datorită grabei, repeziciunii cu care vorbesc unii copii(tahilalia - n. ns.). Pentru a înlătura această cauză am efectuat exerciţii care să-i obişnuiască pe copii cu un ritm normal de respiraţie, cu folosirea corectă a pauzelor în timpul vorbirii: inspiraţii adânci urmate de expiraţii puternice şi prelungite pentru fortificarea muşchilor abdominali şi ai gâtului. Un rol aparte am acordat exerciţiilor de analiza şi sinteză fonetică. Imediat ce am depistat deficienţa de limbaj, am trecut la despărţirea cuvîntului în silabe şi a silabelor în sunete, am scris cuvântul pe tablă, copiii l-au scris în caiete, şi l-am citit aşa despărţit, după care am trecut la realizarea sintezei lui, adică la citirea lui ca un tot unitar.

Preşcolarii, mai ales cei mici - spune T. M. din Dragomireşti, judeţul Maramureş – nu reuşesc în toate cazurile să diferenţieze şi să pronunţe corect anumite sunete ale limbii noastre: **r, s, ş, t** etc. Adesea le omit din cuvânt sau le înlocuiesc cu cuvinte mai uşor de pronunţat. Am observat la unii copii tendinţa de omitere a consoanei r, indiferent de locul pe care aceasta îl ocupă în structura cuvîntului. Am întâlnit, de asemenea, copii care din două sau mai multe consoane alăturate pronunţă numai una. Ştiind, ca de altminteri toate colegele sale "grădiniţa trebuie să-l înzestreze pe copil cu un limbaj nuanţat şi bogat", educatoarea, din ale cărei însemnări am citat aici, arată că, "prin munca diferenţiată şi prin munca în grupuri mici de copii am reuşit să exersez auzul lor fonematic astfel încât să perceapă distinct şi corect fiecare sunet al limbii, să distingă diferenţele de accent sau deosebirile între consoanele surde şi cele sonore. Însuşi dialogul copil - educator şi copil – copii este o modalitate de exersare, de antrenament lexical şi de însuşire a structurii gramaticale a limbii".

Z. I. – tot din Dragomireşti – prezintă o adevărată lecţie de logoterapie desfăşurată cu unul dintre elevii săi, care "are tulburarea de pronunţie –sigmatism, adică omite sunetul sau îl înlocuieşte cu alte sunete mai uşor de pronunţat". Dăscăliţa pune la originea acestei tulburări a dislalicului său – care are un vocabular redus. Întâmpină reale dificultăţi la citire şi scriere şi a cărui vorbire " păsărească" este greu inteligibilă pentru cei din prejmă – unele "anomalii ale maxilarelor şi dinţilor " întrucât - citäm din nou –"alte tulburări de auz nu sunt vizibile " (sic!). Convinsă fiind că anomalia dislalicului său se datorează "complexităţii articulatorii a acestor sunete, mişcărilor complexe şi de mare finete pe care trebuie să le execute limba în timpul rostirii", înv. şi-a început munca de logoterapeut cu "exerciţii de dezvoltare a capacităţii respiratorii a motricităţii linguale (cerând elevului să facă limba, pe rând, ceşcuţă, lopăţică, săgetă, jgheab etc.) şi a motricităţii aparatului fonator"; a trecut apoi la exerciţii de recunoaştere şi de utilizare în scris a sunetului deficitar şi şi-a "familiarizat elevul cu modul cum trebuie să-şi ţină limba în poziţia de articulare a sunetului s: cu vârful la baza incisivilor inferiori, dinţii închişi, iar buzele alungite ". Şi, pentru a ne introduce de-a binelea în atmosfera unui cabinet logopedic, adaugă: toate *"aceste exerciţii făcându-se în faţa oglinzii"*, iar " acolo unde am întâmpinat greutăţi am folosit imagini (imaginea casei, dedesubt cu denumirea ei incompletă: ca...)". Gradarea exerciţiilor logopedice – de la simplu la complex, de la uşor la greu – n-a fost nici ea neglijată: de la utilizarea sunetului în cuvintele monosilabice s-a trecut la cuvintele plurisilabice, în care sunetul a fost plasat în trei poziţii: iniţială, mijlocie şi terminală, spre a se ajunge în final la propoziţii şi fraze.

Elaborarea şi editarea unui îndrumător logoterapeutic este cu atât mai necesară cu cât – după cum va reieşi şi din exemplul care urmează – sunt încă destul de numeroşi dascălii care, deşi nu stăpânesc cele mai elementare noţiuni în domeniu, încearcă să desfăşoare o activitate logoterapeutică. Şi unii sunt chiar convinşi că ceea ce fac ei se cheamă logoterapie. "Copiii care au tulburări de bâlbâială – crede B. S. din Stârciu, judeţul Sălaj – provin din familii în care unul din părinţi are această defecţiune". Se ştie bine că nu pot fi reduse cauzele acestei tulburări de ritm – care este bâlbâiala – la moştenirea părintelui cu necazuri (la ereditate) sau la imitarea de către copil numai a aceluia dintre părinţii săi care se bâlbâie. Obârşiile acestor deficienţe sunt mult mai ascunse şi descoperirea lor nu se poate realiza prin simpla constatare că unul dintre părinţii copilului logopat se bâlbâie. Dar, unui dascăl(educator sau învăţător) nu i se cer lucruri aşa de pretenţioase ca rezolvarea problemei etiologiei bâlbâielii. Exemplul la care spuneam că ne vom opri abia acum urmează: confundând defecte de limbaj fundamental deosebite între ele, O. E. din Zalău afirmă cu toată convingerea (şi naivitatea) că " bâlbâiala de origine psihică(emoţională) se poate elimina prin copierea (transcrierea) unui text scris cu litere de tipar de către elevii în cauză, începând cu clasa I, după învăţarea literelor". Urmează în (însemnările sale) dozarea materialului utilizat în "eliminarea bâlbâielii", ca într-o reţetă de pus pe iarnă (ex. 5-10 cuvinte pe săptămână în clasa I, 5-10 propoziţii pe săptămână în clasa a II-a, 10-16 propoziţii pe săptămână în clasa a III-a, 10-15 fraze pe săptămână în clasa a IV-a), după care autorul "metodei" înfăţişează rezultatele: "Folosind această metodă (terapie), bâlbâiala a dispărut total la patru elevi, parţial la doi la sfârşitul ciclului primar". Ce minunat ar fi să fie aşa ! Dar, pentru a vedea că – în privinţa bâlbâielii – lucrurile nu sunt chiar atât de simple cum li se par unora, recomandăm celor interesaţi documentata şi frumos scrisa lucrare *Bâlbâiala, prevenire şi tratament*, a Emiliei Boşcaiu.

1. 3. 4. 4. NECESITATEA COLABORĂRII ŞCOLII CU FAMILIA

Una din modalităţile de preîntâmpinare a efectelor negative ale tulburărilor de limbaj la copii o constituie interesul activ şi mereu sporit al părinţilor faţă de dificultăţile de vorbire ale copiilor lor. Interesul destul de scăzut al părinţilor faţă de tulburările de limbaj ale copiilor (59% la grădiniţă şi 32, 5% la ciclul primar) trebuie să stea mereu în atenţia noastră, a dascălilor. Rodnicia muncii educatorului depinde în foarte mare măsura şi în toate sferele preocupărilor sale – inclusiv în cel al activităţii de corectare a tulburărilor de limbaj - de conlucrarea şcolii cu familia, conlucrare care trebuie să fie permanentă şi armonioasă. Părinţii copiilor cu tulburări de limbaj nu pot şi nici nu-i nevoie să calce zilnic pragul instituţiei şcolare spre a conlucra cu dascălul în vederea preîntâmpinării neplăcerilor care secondează tulburările de limbaj. Sunt atâtea alte modalităţi care stau la îndemână pentru aceasta. Carnetul de corespondenţă al copilului, de exemplu, este unul din instrumentele cele mai la îndemâna dascălului şi părinţilor, care îi poate ţine în legătură permanentă şi eficientă. Dar pentru aceasta *părinţii trebuie instruiţi* cum să utilizeze un astfel de instrument. Dealtfel, dascălii înşişi recurg mai mult la vizite la domiciliul copiilor (59, 2% în învăţământul preşcolar şi 48, 2 % în învăţământul primar) şi la consultaţii în unitatea de învăţământ (preşcolar: 37, 1% şi şcolar 47, 0 %) şi într-o măsură cu totul neînsemnată la corespondenţa cu părinţii prin carnetul copilului (în cazul a 0, 9% dintre copiii preşcolari cu tulburări de limbaj şi a 4, 8% dintre copiii de vârstă şcolară mică). Experienţa noastră ne-a demonstrat că utilizarea pe scară largă a unei modalităţi atât de lesnicioase, cum este corespondenţa prin carnetul copilului, ţine mereu treaz interesul părinţilor faţă de limbajul copiilor lor şi roadele conlucrării şcoală-familie nu se lasă prea mult aşteptate.

"Pentru corectarea tulburărilor de limbaj – spune P. M. din Oarţa de Jos, judeţul Maramureş – se recomandă o cât mai strânsă colaborare între învăţător, educatoare şi părinţi, deoarece elevii scriu aşa cum pronunţă: *catredă* în loc de catedră, *bonboane* în loc de bomboane etc. Conştientizarea unor astfel de greşeli, datorate într-o măsură şi mediului de vorbire în care cresc copiii – condiţie *sine qua non* a înlăturării lor – presupune despărţirea în silabe a cuvintelor pe care copiii le pronunţă greşit, fapt ce – prin repetare sistematică -va contribui la dezvoltarea auzului fonematic al elevilor. După ce îşi sfătuieşte colegii să conducă o "evidenţă clară a greşelilor comise de elevi şi să urmărească progresele înregistrate de şcolari în eforturile lor de îndreptare a tulburărilor de limbaj", înv. din Oarţa de Jos atrage atenţia în mod deosebit asupra unui aspect important în reuşita muncii instructiv - educative: *"pentru combaterea bâlbâielii, propunătorul îl va feri pe copil de emoţii* (de şocuri puternice – n. ns.), *creând în jurul lui un climat afectiv adecvat"*. Pentru a aprecia la adevărata lor valoare aceste constatări şi recomandări – întemeiate pe experienţa dobândită în cei 32 de ani de muncă la catedră – vom reproduce mai jos câteva rânduri din mai sus amintita lucrare a Emiliei Boşcaiu – un reputat specialist în domeniul logopediei: Cei 65 de copii bâlbâiţi pe care Emilia Boşcaiu i-a supus unor investigaţii amănunţite au fost depistaţi în urma examinării unui număr impresionant de copii: 8700 de subiecţi din 166 de localităţi urbane şi rurale situate în zece judeţe. "Înainte de a stabili un program riguros de măsuri terapeutice în cadrul familiei – scrie E. Boşcaiu, la pagina 127 -, este necesar ca logopedul... să aibă convingerea că între *cadrele didactice şi părinţi nu există puncte de vedere divergente* şi că pot stabili *relaţii de cooperare* cu respectarea unor indicaţii şi aplicarea unor măsuri în ambele medii de viaţă ale copiilor " (subl. ns.). La pagina 122 citim: " Întregul tratament (al bâlbâielii – n. ns.) vizează realizarea a trei mari obiective. Primul are în vedere *reducerea intensităţii factorilor conflictuali* care întreţin tulburarea, urmată de *crearea unui climat favorabil* dezvoltării funcţiilor atât de complexe ale limbajului. Cel de-al doilea obiectiv urmăreşte călirea psiho–fiziologică a copiilor, astfel încât aceştia să devină mai rezistenţi la factorii stresanţi din mediul înconjurător. Numai prin creşterea pragului de adaptabilitate la cerinţele zilnice ce se ivesc în familie şi în colectivele şcolare îşi pot învinge bâlbâiţii treptat frica faţă de eventualele lor eşecuri. Ultimul obiectiv este condiţionat de *exersarea vorbirii fluente cu întreţinerea situaţiilor care stimulează siguranţa şi dorinţa de comunicare*" (subl. ns.).

Deşi "părinţilor nu le place să le spui că odraslele lor au nevoie de supraajutor binevoitor, întrucât copiii lor – chiar cu deficienţe de vorbire – sunt **tot** ai lor, şi ei sunt *cei mai, cei mai* ...dintre toţi copii" (cum spune înv. G. M. din Sibiu), totuşi necesitatea colaborării cu părinţii copiilor cu tulburări de limbaj este evidentă şi ea este subliniată în marea majoritate a răspunsurilor pe care educatoarele şi învăţătorii le-au dat la întrebările chestionarului nostru. "Unii părinţi – spune A. M. din Poiana Blenchi, judeţul Sălaj – încurajează vorbirea incorectă a copiilor lor, pretextând că *sunt mici şi le stă bine*". În loc să se străduiască să-şi ajute copii să se corecteze, aceşti părinţi procedează exact de-a-ndoaselea, adică adoptă ei vorbirea defectuoasă a micilor lor odrasle. Consecinţele acestui comportament infantil, nebănuite de aceşti părinţi, sunt dintre cele mai neplăcute şi mai nedorite: unul dintre copiii logopaţi despre care vorbeşte înv. din Poiana Blenchi "observând că ori de câte ori vorbea stârnea râsul colegilor săi, a refuzat, un timp, să mai vorbească". Aducerea lui la starea normală, înlăturarea complexului de inferioritate care începuse să se instaleze la acest copil a cerut destule eforturi dăscăliţei sale, eforturi de care putea fi scutită (nu numai ea ci şi copilul), dacă părinţii copilului în cauză ar fi fost destul de bine " educaţi". Pentru a vedea câtă asemănare există între copii – chiar dacă este vorba de copii din epoci diferite şi de distanţe de sute de km care îi despart – reproducem aici câteva rânduri din cartea lui M. Ghivirigă, *Copiii timizi*: " Povestea cândva o învăţătoare de la Şcoala generală nr. 166 din Bucureşti că a avut într-un an *doi elevi care nu au vorbit deloc un trimestru întreg.* Le era frică şi să zâmbească, atunci când toţi ceilalţi râdeau în hohote. Dar când scăpau de la şcoală, zbughind-o pe poartă înaintea tuturor, făceau o larmă de-i acopereau pe toţi ceilalţi. Acasă se jucau şi erau veseli, pe stradă erau turbulenţi, dar când reveneau la şcoală a doua zi, reintrau în muţenia lor obişnuită" (subl. ns.).

1. 3. 4. 5. NECESITATEA PROPAGANDEI LOGOPEDICE

Art. 188 al amintitului *Regulament...* (cel din 1971) precizează: "Centrele logopedice sunt obligate să organizeze activităţi de propagandă logopedică în rândul părinţilor şi a cadrelor didactice. În colaborare cu conducerile şcolilor din raza de activitate, organizează şedinţe periodice de *îndrumare metodică* a cadrelor didactice, pentru ca acestea să continue şi să consolideze deprinderile de vorbire corectă, însuşite în munca de corectare la centrele logopedice". Fără să cunoască obligaţiile ce revin centrelor logopedice, în lumina actului normativ aici invocat, ed. L. A. din Zalău cere – textual – ca *"logopezii să fie prezenţi prin mai multe articole în cadrul publicaţiilor de specialitate pentru educatoare şi învăţători"*.

Cititorul dornic să vadă în ce măsură şi-a găsit răspuns această cerinţă în publicaţiile de specialitate va constata că în 1984, de pildă, logopezii sunt totalmente absenţi din *Tribuna şcolii* şi *Revista de pedagogie. Tribuna şcolii* a făcut loc în coloanele sale unor articolaşe – semnate de învăţători – care vorbesc despre existenţa în clasele lor a unor copii cu tulburări de limbaj, dar spaţiul grafic extrem de redus de care au dispus autorii acelor scurte note nu le-a permis dezvoltări ale aspectelor metodologice. Din cel mai "amplu" dintre aceste articole, care se "întinde" pe câteva rândulețe dintr-o coloană îngustă citâm: " În perioada preabecedară m-a preocupat depistarea şi corectarea defectelor de vorbire, familiarizarea cu propoziţia, cuvântul, silaba, sunetul (vocalele **a, e, i, o, u**) şi consoanele **s, r, z** şi am realizat cu elevii exerciţii de analiză şi sintaxă fonetică". Cititorul nu-şi poate da seama ce modalităţi concrete a folosit autorul – înv. M. I. din Ştefăneştii Argeşului – pentru *"depistarea şi corectarea defectelor de vorbire"*, care l-au *" preocupat în perioada preabecedară"* şi nici la ce rezultate a ajuns în urma acestei activităţi (vezi *Tribuna şcolii,* nr. 264, iunie 1984). Învăţătorul mai sus citat merită toată lauda pentru preocupările sale şi înţelegem foarte bine că într-un spaţiu grafic atât de restrâns cum este cel care i-a fost acordat nu se poate spune mai nimic.

Lipsa unei propagande continue şi la obiect face ca specificul muncii logopezilor să fie străin nu numai colaboratorilor lor direcţi – educatoare, învăţători, părinţi -, ci, uneori chiar conducerilor şcolilor din raza lor de activitate, conduceri care ar avea obligaţia – prin regulament –să ştie care este menirea logopedului în şcoală. Ne-au reţinut atenţia în acest sens, în mod particular, unele observaţii critice la adresa logopezilor, observaţii cuprinse în răspunsurile primite din partea educatoarelor şi învăţătorilor. Aceste observaţii – unele foarte " tăioase" – pun în evidenţă nu reaua credinţă a autorilor lor(pentru că despre aşa ceva nici nu poate fi vorba), ci, în mod eclatant, ignorarea specificului muncii pe care este chemat s-o presteze logopedul. "Logopezii – cere sentenţios înv. A. L. din judeţul Sălaj – să-şi desfăşoare activitatea în *mijlocul copiilor,* nu *în birouri !"*. Adică, cum "în mijlocul copiilor", în curtea şcolii, pe terenul de sport, în clasă sau cum ? Reproducem aici pentru toţi cei care încă nu cunosc specificul muncii de corectare a tulburărilor de limbaj, conţinutul art. 164 al amintitului act normativ (*Regulamentul...* din 1971), care stipulează necesitatea ca " *fiecare profesor logoped să-şi poată desfăşura munca de corectare în cabinete separate"* şi obligativitatea pentru şcoala pe lângă care fiinţează centrul logopedic interşcolar de a asigura " *condiţii corespunzătoare pentru desfăşurarea muncii logopedice"*.

Citâm mai jos opinii opuse, exclusiviste, cu privire la modul în care trebuie să lucreze profesorul logoped, păreri care – şi ele – vădesc aceiaşi necunoaştere a specificului acestei activităţi, necunoaştere cauzată, între atâtea altele, de slaba (dacă nu chiar inexistenta) propagandă logopedică.

"Logopedul care face exerciţiile de corectare a tulburărilor de vorbire – opinează educatoarea M. A. din Zalău – *să lucreze individual cu fiecare copil,* pentru a nu-i ştirbi din personalitate, pentru a nu-l handicapa faţă de colegii de grupă". Iată acum opinia diametral opusă exprimată de V. M. din aceeaşi localitate, dar la altă unitate de învăţământ: "Logopedul se deplasează la grădiniţă şi adună copii cu tulburări de vorbire din toate grupele pentru a face cu ei exerciţii de corectare. *Nu sunt de acord cu acest procedeu,* care are o influenţă negativă asupra psihicului copiilor respectivi. În ziua respectivă aceşti copii se simt prost în faţa grupei, manifestă stări depresive şi se izolează". Urmează "soluţia" problemei: "Consider că nescoşi din colectiv - spre a nu-i pune în inferioritate - rezultatele ar fi mai evidente. Acest lucru ar fi bine să-l înţeleagă şi cei ce organizează această acţiune (adică activitatea logoterapeutică - n. ns.), chiar dacă munca ar fi mai grea".

Care este opinia legiuitorului în legătură cu problema în discuţie? "Forma de bază în organizarea muncii de corectare a defectelor de vorbire - precizează art. 184 din amintitul act normativ (*Regulamentul. . .* din 1971) - este *activitatea pe grupe de 4-6 copii sau elevi.* În cazul copiilor şi elevilor cu defecte grave de vorbire *se va efectua munca individuală de corectare* sau *pe grupe mici de 2-3 copii sau elevi,* până la acomodarea acestora". Aşadar, "aurea mediocritas", cum ar fi zis poetul latin Quintus Horatius Flaccus; altfel spus: calea de mijloc este aurită. Deci: în organizarea activităţii de corectare a tulburărilor de limbaj, profesorul logoped nu merge pe linia atât de exclusivistă a lui "ori-ori", ci pe aceea mai moderată a lui "şi-şi", lucrând *şi* pe grupe *şi* individual, după cum situaţia dată o cere. Alegerea formei de organizare a muncii logoterapeutice rămâne la aprecierea profesorului logoped, care -ca şi educatoarele, învăţătorii şi părinţii - urmăreşte cât mai rapida şi mai eficienta corectare a copiilor cu tulburări de limbaj pentru a-i ajuta să se integreze cât mai armonios în viaţa şcolară şi, apoi, în viaţa socială.

Formulate franc şi uneori la modul imperativ, opiniile şi sugestiile dascălilor investigaţi - din care am "spicuit" câteva în precedentele pagini - au un spectru foarte larg, ele întinzându-se de la necesitatea îndreptării abecedarului până la aceea a corectării cifrelor de şcolarizare pentru liceele pedagogice.

M. M. din Halmeu, judeţul Satu Mare, preocupată de prevenirea tulburărilor de scriere la şcolarii mici, atrage atenţia asupra faptului că "un număr mare de copii confundă litera **i** mare de tipar cu litera **l** mic de tipar, deoarece acestea nu se deosebesc prin nimic atunci când sunt scrise de tipar". *"Acest lucru trebuie corectat necondiţionat!"*, conchide înv. citată, lăsând soluţia pe seama celor pricepuţi în ale tiparului taine.

"Propun - scrie S. M. din Negreşti-Oaş, judeţul Satu Mare -*să se asigure un mai mare număr de locuri la liceele pedagogice* pentru viitorii dascăli care vor lucra în zona noastă, deoarece au plecat cei veniţi din alte judeţe". Se înţelege, *şcoala bună presupune cadre nu numai bine calificate, ci şi foarte devotate.*

În concluzie: îi asigurăm pe colegii care au răspuns la întrebările chestionarului nostru - educatoare şi învăţători - că i-am ascultat cu toată atenţia şi că ne-au convins şi sperăm ca, prin intermediul acestei cărţi, să-i convingă şi pe cei care au latitudinea să decidă măsurile pe care dascălii le aşteaptă de la ei.

1. 3. 5. **CAZURI CELEBRE**

Cerinţa ca "în liceele pedagogice să se facă şi câteva cursuri prin care viitorii învăţători şi educatoare să ştie ce defecte de vorbire pot apărea în rândul copiilor şi care din ele pot fi corectate uşor şi cum" - reprodusă aici în formularea înv. S. O. din Ariniş, judeţul Maramureş, dar care exprimă dorinţa stăruitoare a atâtor educatoare şi învăţători din toate cele zece judeţe cercetate de noi (şi, probabil, din întreaga ţară) - l-ar putea îndemna pe cititorul mai puţin avizat să creadă că ştiinţa logopedică - care, la noi în ţară, a debutat, sub aspectul instituţionalizării, *cu mai mult de trei decenii în urmă,* sub auspiciile de bun augur ale Ministerului Sănătăţii - ar fi o "descoperire" de dată recentă. Or, lucrurile nu stau chiar aşa, după cum se va vedea din cele ce urmează.

1. 3. 5. 1. UN COPIL PLĂPÎND ŞI GÂNGAV: DEMOSTENE

Demostene - contemporanul şi duşmanul de neîmpăcat al abilului dar şi perfidului rege macedonean, Filip al II-lea, la a cărui curte a fost invitat Aristotel - mintea cea mai luminată a timpului său - pentru a-l instrui pe cel ce avea să devină, la o vârstă fragedă, datorită extraordinarelor sale însuşiri de militar, om politic şi "aventurier de geniu", Alexandru Macedon -Demostene, deci - născut în anul 384 î. e. n. în Peania, o suburbie a cetăţii ateniene, cel dintâi fiu al unui fabricant de cuţite şi săbii -a lăsat posterităţii -după cum ne informează Plutarh, în ale sale *Vieţi paralele - un pilduitor exemplu de autologoterapie.*

Plăpând şi gângav, Demostene - cel pe care camarazii lui de şcoală îl porecliseră Battalus, asemuindu-l cântăreţului din flaut cu trup de efeb, graţios şi molatec ca o femeie - dorea să devină orator, dar slăbiciunile sale organice (*gângăveala*) îl făceau să rămână de atâtea ori împietrit de smerenie sub vraja cuvîntului. Deşi era socotit, pe drept, cel mai bun la învăţătură din tânăra generaţie, tânărul Demostene - cu toată uluitoarea sa forţă de pătrundere - era marcat de neajunsurile gângăvelii în exprimare şi de respiraţia-i întretăiată, fapt ce stânjenea vizibil râvna sa de a se iniţia în arta vorbirii în faţa mulţimii. Să ne reamintim că el a trăit în epoca în care geniul elin a înălţat arta vorbirii (oratoria) pe piedestalul perfecţiunii. Întristat până la descurajare de primele sale încercări neizbutite, *ajuns ţintă de ironie şi zeflemea din pricina bâlbâielii sale,* Demostene colinda trist prin mahalalele Atenei când un moşneag îl opreşte şi-l bate cu prietenie pe umăr: "Tinere, te văd amărât din pricina insuccesele cuvântărilor tale. Nu-ţi pierde vremea jeluindu-ţi nenorocirea. Ascultă-mi sfatul: *sileşte-te să-ţi tămăduieşti neajunsurile pronunţării şi fortifică-ţi glasul.* Ţine minte ce-ţi spun acum: Vei urca sus de tot în simpatia poporului!" Dându-şi seama că gângăveala sa organică altera sensul unor expresii, iar neputinţa unei largi respiraţii anula patetismul perioadelor, că, lipsit de putere, glasul său nu putea folosi toate inflexiunile de ton în colorarea şi înviorarea expunerii, Demostene se retrage în bordeiul singurătăţii sale, pe care şi-l construise pe malul mării, în preajma Pireului, renunţând la orice contact cu lumea, izolându-se ca un sihastru. Aici, cu pietricele în gură, se trudeşte ore în şir să-şi rostească, cu glas tare, discursurile, accentuând fiecare cuvânt şi repetându-l până reuşeşte să-l pronunţe corect. Ca să-şi normalizeze respiraţia, urcă şi coboară în goană colinele din împrejurimi, recitând pasaje întregi. După o muncă ostenitoare, susţinută de o voinţă de fier, stimulată de o neistovită ambiţie, pildă rară a stăpânirii de sine, pusă în slujba desăvârşirii unor însuşiri excepţionale, deci, la capătul unei strădanii fără pereche, Demostene reuşi să-şi remedieze imperfecţiunile pronunţării, să-şi întărească coardele vocale, dându-le vibraţie şi elasticitate, să-şi rectifice în acelaşi timp respiraţia. Munca fără de prihană i-a asigurat drumul spre glorie eternă acestui exemplar clasat printre cei câţiva privilegiaţi ai istoriei umanităţii. (În paranteză fie spus, Demostene este cel dintâi în istoria filozofiei politice care a elaborat definiţia patriei în înţelesul acceptat de atunci până în contemporaneitate de cugetarea politică şi juridică de pretutindeni). Prorocirea moşneagului pe nume Eunomos din Thriasias, care în tinereţe îl auzise vorbind pe marele Pericle, se adeveri: Demostene, al cărui geniu politic s-a întrecut cu talentul oratoric neasemuit, omul cu logică inextricabilă şi patetism neegalabil, se bucură de atenţia poporului său, care, dorind să-şi manifeste recunoştinţa şi bucuria, i-a decernat două coroane de aur, distincţii ce se acordau celor care, prin strădanii excepţionale, aduceau servicii reale patriei în împrejurări grele, binemeritând această răsplată. Două decenii după moartea lui Demostene - scrie Petre Ghiaţă în eseul său întitulat *Demostene sau despre arta elocinţei* -în toate oraşele, cetăţile şi insulele greceşti, cultul şefului democraţilor atenieni, promotorul unităţii naţionale a Eladei, dobândeşte nimbul tradiţiei. Pretutindeni i se înalţă statui, procesiunile şi sărbătorile amintirii lui constituind prilejuri de reculegere pentru întreaga suflare elenă, în fiecare an, la 12 octombrie, ziua morţii sale. La numai două decenii de la moartea sa, Demostene este de-a dreptul idolatrizat, el care -la sfârşitul vieţii - fusese nevoit să guste otava hulei unanime şi calomnia infamă, el care fusese părăsit din laşitate de cea mai mare parte din foştii tovarăşi de luptă şi oferit vindictei duşmanului, el care, sub aspect etic, se orânduieşte înaintea lui Cicero - învăţătorul fără asemănare al antichităţii. oratorul reprezentativ al lumii romane - şi mult înaintea lui Mirabeau, strălucitul orator al revoluţiei franceze şi al epocii moderne.

Prin voință și educație, Demostene, deși bâlbâit a reușit să-și învingă infirmitatea, ajungând să exceleze tocmai în domeniul în care a suferit cel mai mult, adică în folosirea vorbirii. Cu ajutorul medicului Neoptolemn, el a elaborat o metodă complexă, prin care a reușit să-și corecteze vorbirea și să devină unul din cei mai mari oratori ai antichității, atât sub aspectul formei, cât și conținutului discursurilor sale.

1. 3. 5. 2. "POVESTEA PLINĂ DE PENUMBRE A CUVÂNTULUI MEU": LUCIAN BLAGA

Confiindu-se, în *Hronicul și cântecul vârstelor,* Poetul-Filosof ne-a lăsat o pagină de logopedie de neuitat: "Începuturile mele stau sub semnul unei *fabuloase absențe a cuvântului.;* . . . în cei dintâi ani ai copilăriei mele *cuvântul meu nu era cuvânt.* Cuvântul meu nu se semăna cu nimic. Nici măcar o stângace dibuire pe la marginile sunetului, cu atât mai puțin o prefigurare a unei rostiri articulate. . . *împlinisem aproape patru ani și nu pronunțasem nici un cuvânt.* Nici barem cuvintele de temelie ale vieții: <Mamă> și <Tată>. Cu toate încercările Mamei mele (Lucian Blaga scrie întotdeauna cu majusculă Mama, când vorbește de ființa care l-a adus pe lume) "de-a mă ademeni în sfera cuvântului", cel de-al nouălea copil al preotului ortodox Isidor Blaga din Lancrăm se mai apăra încă de "lumea cuvântului". Abia după patru ani "de când mă ivisem în lumea luminii" - timp în care "cuvântul meu nu se mai alegea" - și-a luat "în folosință cuvintele" cel care avea să le mânuiască mai târziu cu neasemuită măiestrie, dar la început "în mijlocul lor eram încercat de sfieli, ca și cum m-aș fi împotrivit să iau în stăpânire chiar păcatul originar al neamului omenesc". Abia după patru ani, deci, de când își luase "locul hărăzit printre văzute și nevăzute". "mă integram cu atâtea ocoluri și amânări în regnul uman", "lepădându-mi veșmântul muiat în liniști de început". "De sub straşina degetelor și a palmei, cu care mă apăram încă de lumea cuvântului, graiul ieșea din gura mea, întreg, lămurit, picurat ca argintul strecurat. Cuvintele le rosteam așa cum le culesesem din sat, dialectele, netezite sau roase de-un uz obștesc, dar fără de truncherile sau stâlcirile, pe care oricine le-ar fi așteptat de la un copil încă nemuncit de nici un exercițiu al uneltelor comunicative. Numai teribila, buclucașa consoană **r** avea să-mi dea de lucru, să mă înfrunte încă un an întreg, să mă trădeze ca pe un copil întârziat". Îmi amintesc cu satisfacție de clipa, când stând cu toții împrejurul mesei, eu m-am silit să spun ceva, iar Tata m-a întrerupt cu exclamație de bucurie: <Bravo>. Izbutisem să imit întâia oară un **r** purificat de orice aproximații. De acest eveniment, vrednic de a fi însemnat în calendar, s-a luat act în chip solemn în toată familia, ca de nașterea unui nou copil. Aceasta este povestea plină de penumbre a cuvântului meu".

1. 3. 5. 3. UN ÎMPĂRAT DISGRAFIC: NAPOLEON BONAPARTE

În voluminoasa sa monografie consacrată personalității inegalabile a celui care tindea să devină "împăratul lumii", *Napoleon Bonaparte,* André Castelot spune: "Napoleon scria rareori personal. Scrisul îl obosea. Mâna sa nu putea face față rapidității cu care gândea. Nu lua pana decât atunci când, din întâmplare, era singur și simțea nevoia să încredințeze hârtiei prima izbucnire a unei idei. Dar după câteva rânduri se oprea și o arunca. . . *Scrisul său era o adunătură de litere fără legătură între ele și indescifrabile. Jumătate din literele cuvintelor lipseau. Nu putea să-și recitească textul sau nu voia să se osteneasca cu asta. . .* '(subl. ns.).

1. 3. 5. 3. O AGRAMATĂ CELEBRĂ: ELIZA DOOLITTLE

Eliza Doolittle - "o fată foarte simplă", "delicios de vulgară" și "îngrozitor de murdară", fiica unui măturător de stradă, dorea să fie și ea "mai ditai cocoană", adică vânzătoare într-o florărie. "Dar nu vor să mă angajeze - zicea ea - dacă nu vorbesc mai acătării". Pentru a-și "șlefui" limba, apelează la un profesor, specialist în dialectologie: "Am venit ca să iau lecții, d-aia am venit icișa. Și nu pe veresie; le plătesc - să fim înțeleși". Pătrundeam, împreună cu Liza, în laboratorul lui Henry Higgins -care a "învățat pe zeci de milioane de americance să vorbească englezește, cele mai frumoase femei din lume", - laborator înzestrat cu aparatura științifică specifică începutului veacului nostru: un fonograf, laringoscop, un rând de țevi mici de orgă cu niște foale, o serie de tuburi de sticlă pentru flăcări cântătoare, cu lămpile legate într-un tub de cauciuc de robinetul de gaz aflat în perete, mai multe diapazoane de diferite mărimi, imaginea unei jumătăți de cap omenesc în mărime naturală, arătând în secțiune organele vocale, și o cutie conținând o rezervă de cilindri de ceară pentru fonograf.

Henrry Higgins - care a făcut din fonetică - "știința vorbirii" - nu numai o meserie, ci o manie ("Fericit omul care poate face dintr-o meserie o manie"), el care putea "dibui cu precizie locul de obârșie al oricărui om, cu o aproximație de șase mile", "ba, câteodată, cu o aproximație de două străzi", dacă interlocutorul era din Londra - era bucuros să poată arăta colonelului Pickering -care venise tocmai din India la Londra ca să-l întâlnească - cum face înregistrările. "O vom pune să vorbească; și voi nota mai întâi în vorbitul vizibil al lui Bell; apoi în pronunție romică; și în cele din urmă o vom pune la fonograf, ca s-o poți asculta de câte ori dorești, având transcrierea în fața ochilor". Dornic să facă "în șase luni - ba chiar în trei, dacă are ureche bună și limbă ageră" - "o ducesă din această bâzdâganie de cloacă", pe care "o voi conduce oriunde și va fi luată drept oricine voi vrea", Higginns se apucă de efectuat "experiența pedagogică". "Începem de azi, chiar de-acuma! În clipa aceasta!" Dificultatea cea mare, își dă imediat seama Higgins, "este *s-o fac să vorbească gramatical.*

Pronunțarea este oarecum o chestiune ușoară'. Liza - care venise la Higgins nu "dă florile mărului, ci pentru afaceri", oferindu-i acestuia două cincimi din venitul ei zilnic pentru o lecție - se puse și ea pe treabă.

"A trebuit să muncesc cu fata asta zi de zi, timp de câteva luni" pentru a îndrepta "vocalele și consoanele ei blestemate", zicea prof. Higgins, cel care știa să pronunțe o sută treizeci de sunete vocale distincte (ca urmare a unei exerciții permanent). "Am pus-o să scoată toate sunetele pe care o ființă omenească le poate scoate", "creând un nou limbaj pentru ea". "În fiecare săptămână, aproape în fiecare zi, constatam o nouă schimbare. Îi înregistram fiecare frază – aveam duzini de plăci de gramafon și fotografii...". Aceasta "înseamnă să umpli cea mai adâncă prăpastie care desparte o clasă de alta, un suflet de alt suflet".

Deși Eliza nu s-a măritat nici cu Higgins, nici cu Pickering – amândoi fiind celibatari convinși -, ci cu un oarecare Freddy (și nu s-a împlinit prorocirea lui Higgins: "Îți jur, Eliza, că înainte de a termina lucrul cu tine, străzile vor fi înțesate de cadavrele bărbaților care își vor zbura creierii de dragul tău"), ea a rămas totuși o agramată (la început) celebră, și aceasta datorită celebrului autor al "romanței în cinci acte" în care am făcut cunoștință cu acest personaj care și-a făcut apariția pe scenele lumii acum trei sferturi de veac. Autorul "romanței", George Bernard Shaw, a lăsat, în *Pygmalion,* prin "încarnarea" Elizei, un exemplu strălucit de ce înseamnă puterea transformatoare (creatoare) a muncii. De menționat că creatorul "comediei serioase" – ca formă literară de mare popularitate – George Bernard Shaw – a adus-o pe scenă pe Eliza Doolittle anume pentru excentrica și marea artistă care a fost Patrick Campbell, denumind-o în particular "periculoasa fermecătoare".

2. NATURA ŞI CLASIFICAREA TULBURĂRILOR DE PRONUNŢIE

În vorbirea cotidiană apar frecvente tulburări de pronunţie. După cum am arătat şi în fig. 1. 1., din categoria acestor tulburări fac parte dislalia, dizartria şi rinolalia. Pe ultimele două le vom aminti doar, la sfârşitul acestui capitol, întrucât corectarea lor necesită un tratament de specialitate. Acest capitol îl vom rezerva în special dislaliei, mai precis, naturii şi clasificării ei, tulburare de pronunţie la a cărei eliminare pot contribui, *sub îndrumarea şi cu ajutorul profesorului logoped*, şi educatoarele, învăţătorii şi părinţii copiilor.

2. 1. DISLALIA

Dislalia – cea mai răspândită formă de manifestare a tulburărilor de pronunţie, care, la rândul lor, ocupă, sub acest aspect, primul loc în cadrul mai larg al tulburărilor de limbaj – a reţinut până acum atenţia a numeroşi cercetători de pe diverse meridiane ale globului. La natura şi clasificarea, evoluţia şi frecvenţa, prevenirea şi corectarea dislaliei ne vom referi în paginile ce urmează.

2. 1. 1. DEFINIREA ŞI CARACTERIZAREA DISLALIEI

Termenul de dislalie (de la grecescul *dis* – dificil şi *lalein* – vorbire) a fost introdus în literatura de specialitate de către R. L. Schultthess, în 1830. Acest termen defineşte " o tulburare de limbaj caracterizată prin incapacitatea parţială sau totală de a emite şi de a articula corect unul sau mai multe sunete izolate sau în combinaţii fluente ale vorbirii" (M. Guţu, 1975).

Într-o formulare asemănătoare, dislalia este definită ca "o tulburare de pronunţie, manifestată prin incapacitatea totală sau parţială de a articula corect unul, sau mai multe foneme din şirul vorbirii"(V. Opriş, 1972).

Subliniind frecvenţa ridicată a dislaliei în rândul preşcolarilor, Emilia Broşcaiu arată ca "dislalia sau pelticia este una dintre tulburările de vorbire cele mai răspândite printre copii de vârstă preşcolară, ... ce se caracterizează prin imposibilitatea emiterii corecte a unor sunete" (E. Boşcaiu, 1973).

"În general, se înţelege prin dislalie incapacitatea de a emite foneme, manifestată permanent, în orice împrejurare, atât în vorbirea spontană, cât şi în cea repetată, în cuvinte, silabe sau în încercarea de a emite izolat fonemul în cauză" (C. Păunescu, 1976).

Dislalia este acea tulburare de pronunţie care se caracterizează prin " incapacitatea de a forma în mod corect anumite, vocale sau consoane, izolate sau grupate" (N. Toncescu, 1969).

"Dislalia este o tulburare de articulaţie-pronunţie ce se manifestă prin deformarea, omiterea, substituirea, înlocuirea şi inversarea sunetelor. În cazurile grave de dislalie, astfel de fenomene se produc şi la nivelul silabelor şi chiar a cuvintelor" (E. Verza, 1982).

Definiţiile mai sus enumerate scot în evidenţă trăsăturile caracteristice ale dislaliei, ca tulburare de pronunţie. Dislalia se caracterizează prin pronunţarea defectuoasă a unuia sau mai multe foneme. Ea se manifestă prin: omisiuni, substituiri, distorsiuni de foneme sau erori motrice permanente pentru un anumit fenomen sau pentru un grup de fenomene.

Pentru a pune mai clar în evidenţă trăsăturile caracteristice ale dislaliei, ca tulburare de articulaţie, este necesară o privire generală asupra activităţii organelor fonoarticulatorii (vezi subcapitolul 1. 1. 1. al lucrării de faţă). Organele fonoarticulatorii, prin care am văzut că se realizează emiterea vocii şi articularea ei, acţionează ca un tot unitar. Activitatea fiecărui organ fonoarticular, privită izolat de a celorlalte, este lipsită de sens. În fiecare moment al vorbirii este implicată întreaga musculatură a organelor vorbirii, într-o unitate funcţională. Pentru fiecare fonem organele fonoarticulatorii au o anumită poziţie, un anumit comportament, o anumită activitate. Mişcările fiecărui organ care participă la pronunţarea unui fonem sunt numite *articuleme*. Din jocul articulemelor, cât şi din particularităţile somato-fiziologice ale organelor vorbirii se naşte fonoarticulaţia sau pronunţia.

Pronunţia, adică acţiunea motrică de a exprima verbal sunetele limbii, este socotită corectă atunci când se respectă baza de articulaţie a limbii, când articulemele sunt efectuate corect. Orice abatere de la normele de articulaţie constituie o tulburare de pronunţie. Vorbirea dislalicului constituie o abatere de la baza de articulaţie, fapt care determină o tulburare sub aspectul fonetic al vorbirii.

Tulburarea unităţii *dintre forma şi conţinutul vorbirii* constituie trăsătura caracteristică a vorbirii dislalice.

Tulburările dislalice apar în copilărie. Uneori apar în formă pură, ca o tulburare independentă. Adeseori apar în combinaţie cu alte tulburări de limbaj, chiar la aceeaşi persoană. De exemplu, dislalia se poate asocia cu bâlbâiala sau cu rinolalia. Dislalia poate fi întâlnită cel mai adesea în asociaţie cu tulburările limbajului citit-scris. Incidenţa dislaliei cu dislexia şi disgrafia apare în proporţie de 25%-30% din totalul copiilor dislalici (Cf. M. Guţu, 1975).

Desprinderea dislaliei din rândul tulburărilor de limbaj în general s-a făcut relativ târziu, abia la sfârşitul secolului al XIX-lea. Aceasta deoarece există multe elemente comune între diferitele tulburări de limbaj. H. Gutzmann (1924) arăta că unii autori din Italia, Germania şi mai ales Anglia confundă dislalia cu bâlbâiala. Elementele comune există între dislalie şi rinolalie, dislalie şi dizartrie, acestea fiind considerate ca forme ale dislaliei, după cum vom arăta pe larg la sfârşitul

acestui capitol. Fiecare tulburare de limbaj are însă şi elemente specifice, care o fac să se deosebească de toate celelalte tulburări de limbaj.

În literatura noastră de specialitate – după cum am văzut – conţinutul termenului de dislalie este bine conturat, făcându-se o delimitare precisă, pe deoparte între tulburările de articulaţie şi restul tulburărilor de pronunţie (adică între dislalie, dizartrie şi rinolalie), iar pe de altă parte între tulburările de pronunţie şi grupa mare a tulburărilor de limbaj.

2. 1. 2. CLASIFICAREA DISLALIEI

Formele de dislalie se desprind din analiza criteriilor fundamentale care stau la baza clasificării lor:

a. Criteriul simptomatologic

b. Criteriul etiologic

Îmbinarea diagnosticului simptomatologic cu cel etiologic contribuie la stabilirea diagnosticului diferenţial al tulburărilor de articulaţie, lucru extrem de important pentru alegerea metodelor şi procedeelor terapeutice.

2. 1. 2. 1. CRITERIUL SIMPTOMATOLOGIC

Simptomele tulburărilor dislalice sunt:

- denaturarea aspectului exterior, fonetic sau aspectul calitativ al fonemelor;
- alterarea unui anumit fonem sau aspectul fonematic;
- gradul de extindere al dislaliei sau aspectul cantitativ;
- structura articulatorie deficitară sau aspectul morfo-structural

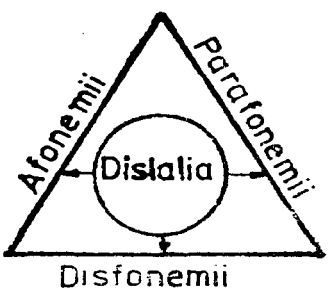


Fig. 2.1. Triunghiul formelor clinice ale dislaliei (după criteriul simptomatologic)

În raport cu aceste simptome sau aspecte ale criteriului simptomatologic se clasifică tulburările dislalice. Din analiza fiecărui simptom în parte se pot desprinde formele dislaliei.

Denaturarea aspectului exterior, fonetic sau a aspectului calitativ al fonemelor se referă la o deviere de la pronunţia corectă, sub formă de omisiuni, substituiri, deformări, inversiuni, multiplicări de sunete sau grupuri de sunete, atât la nivelul vocalelor, al consoanelor, al silabelor, cât şi al cuvintelor. Abaterile de la natura fonemului pot fi clasificate şi grupate, formând grupa tulburărilor dislalice sub aspectul calitativ. Din această grupă fac parte:

MOGHILALIA sau AFONEMIA. Este o pronunţare eliptică, caracterizată prin lipsa totală a unui sunet sau a mai multe sunete. Exemplu: omisiunea vibrantei *r* determină o vorbire ştearsă, logopatul rostind astfel: *aţă* în loc de raţă, *fate* în loc de frate, *mă* în loc de măr etc.

PARALALIA sau PARAFONEMIA. Se caracterizează prin substituirea sau alternarea unor sunete cu altele, în mod permanent, fie izolate, fie în combinaţii fluente ale vorbirii. Sunetele sunt înlocuite cu altele, articulate corect, fiind similare sub aspectul acustic sau articulator. De ex. *scoală* în loc de şcoală, *ţeară* în loc de ceară etc. În acest caz se denaturează atât aspectul fonetic, exterior al cuvântului, cât şi semantica lui. Această tulburare se întâlneşte la toate sunetele limbii având denumirea sunetului precedat de prefixul *para* (a se revedea subcapitolul 1. 2. 1. al lucrării de faţă). Parafonemia, ca şi moghilalia împiedică inteligibilitatea vorbirii.

DISFONEMIA. Este acea tulburare de articulaţie care se caracterizează prin alterarea sunetului, distorsiunea lui, cauzată de nerespectarea bazei de articulaţie. Din această cauză învelişul sonor al fonemului, denaturat, nu mai corespunde cu tiparul fonetic al acestuia. Un exemplu de disfonemie îl reprezintă formele de sigmatism ca: sigmatismul lateral, labio-dental, addental, în care nu se respectă baza corectă de articulaţie a sunetelor siflante. Acestea au un aspect neclar, denaturat.

Afonemia, parafonemia şi disfonemia sunt cele mai frecvente tulburări ale aspectului exterior al sunetului. Se mai întâlnesc, dar mai rar, inversiunea sunetelor în silabe (ex: *talbă* în loc de tablă), multiplicarea unor silabe în cuvinte (ex: *desenează* în loc de desenează), introducerea unor sunete parazite în cuvânt (ex: *staradă* în loc de stradă). Aceste din urmă tulburări dislalice sunt frecvente la deficienţii de intelect şi la deficienţii de auz.

Alterarea unui fonem sau aspectul fonematic. Omiterea, substituirea sau distorsiunea pot fi întâlnite la un singur fonem sau la mai multe foneme. Dacă este vorba de o distorsiune sau omisiune, tulburarea este numită după litera respectivă, corespunzătoare fonemului în cauză, cu numele din alfabetul grecesc, plus sufixul *ism.* Exemplu: distorsiunea sunetului *r* poartă denumirea de *rotacism.* Dacă este vorba de înlocuire se adaugă prefixul *para.* Exemplu: înlocuirea sunetului *ş* cu *s* sau invers poartă denumirea de *parasigmatism.*

Alterarea unei consoane sau a mai multor consoane datorită omiterii, distorsiunii sau substituirii acestora, creează următorul tablou al tulburărilor de articulaţie (vezi tabloul nr. 2. 1.).

Tulburarea pronunţiei vocalelor are loc mai rar şi numai atunci când se întâlnesc anomalii ale aparatului fonoarticulator sau în hipoacuzii. Dislalia vocalică se asociază cu alte tulburări de limbaj.

Tabelul nr. 2.1.

Tabelul sunetelor consonantice cu tulburările de articulație specifice

		Criterii de clasificare				
Denumirea grupei	Consoanele	Neparticiparea sau participarea coardelor vocale	Modul de formare	Locul de articulare	Denumirea sunetului omis sau distorsionat	Denumirea sunetului substituit
Siflante	s	surdă	constrictivă	linguodentală	sigmatism	parasigmatism
	z	sonoră	constrictivă	alveolară inferioară		
Șuierătoare	ș	surdă	constrictivă	prepalatală		
	j	sonoră	constrictivă	prepalatală		
Africate (compuse)	č	surdă	semiocluzivă	prepalatală		
	ğ	sonoră	semiocluzivă	prepalatală		
	ț	surdă	semiocluzivă	dentală		
Vibranta r	r	sonoră	ocluzivă (succesivă)	alveolară superioară	rotacism	pararotacism
Laterala l	l	sonoră	semiocluzivă	alveolară superioară	lambdacism	paralambdacism
Nazale	m	sonoră	ocluzivă	bilabial	mitacism	paramitacism
	n	sonoră	ocluzivă	alveolară superioară	nitacism	paranitacism
Bilabiale	p	surdă	ocluzivă	bilabial	pitacism	parapitacism
	b	sonoră	ocluzivă	bilabial	betacism	parabetacism
Labiodentale	f	surdă	constrictivă	labiodental	fitacism	parafitacism
	v	sonoră	constrictivă	labiodental	vitacism	paravitacism
Dentale	t	surdă	ocluzivă	linguodental	tetacism	paratetacism
	d	sonoră	ocluzivă	alveolară superioară	deltacism	paradeltacism
Velare	c	surdă	ocluzivă	velară	capacism	paracapacism
	g	sonoră	ocluzivă	velară	gamacism	paragamacism
	h	surdă	constrictivă	velară	hamacism	parahamacism

Gradul de extindere a dislaliei sau aspectul cantitativ. Acest simptom reliefează aria de întindere a tulburărilor de articulație. Dacă este tulburat un singur sunet vorbim de o *dislalie simplă, parțială sau monofonematică*, cum este, de pildă, lambdacismul, caracterizat prin omisiunea sau distorsiunea sunetului *l.* Atunci când sunt tulburate mai multe sunete vorbim de o dislalie *polifonematică.* Exemplu: sigmatismul, caracterizat prin denaturarea siflantelor, șuierătoarelor și africatelor.

Uneori, tulburarea de articulație se extinde la aproape toate sunetele vorbirii. Această tulburare dislalică este denumită *universală* sau *totală.* Dislalia universală atinge forma cea mai gravă atunci când majoritatea sunetelor sunt substituite cu sunetul *t.* A. Fournie a denumit această dislalie *hotentotism,* iar Hvattev *tetism.* C. Păunescu (1976, p. 256) îi zice *hitentotism.*

O altă tulburare dislalică – tot după gradul de extindere – o reprezintă *agramatismul* (un exemplu am dat în subcapitolul 1. 3. 5. 4. al lucrării de față), în care, pe lângă pronunție, este tulburată și structura lingvistică. Părțile de propoziție și de vorbire nu sunt folosite corect în propoziție și în frază pentru că nu sunt respectate regulile gramaticale. Sunt frecvente propozițiile eliptice de subiect sau de predicat, sau propozițiile exprimate printr-un cuvânt, ori propozițiile exprimate cu ajutorul onomatopeelor. O astfel de tulburare, numită și *akatafazia,* este caracteristică copiilor cu debilitate mintală, hipoacuzicilor sau, uneori, copiilor cu bilingvism.

Structura articulatorie deficitară. Am arătat în subcapitolul 1. 1. că sunetele se clasifică, după locul lor de articulare, în: bilabiale, labio-dentale, lingvo-dentale-alveolare, prepalatale, palatale, velare, laringale. În funcție de grupa care a fost afectată, deci după aspectul morfostructural, dislalia poate fi *monomorfă* sau *polimorfă.* De exemplu, când sunt afectate sunetele din grupa velarelor *(c-g)* avem de-a face cu o dislalie monomorfă. Dacă, pe lângă velare, sunt afectate și sunetele din grupa prepalatalelor *(ș-j),* vorbim de o dislalie polimorfă.

În stabilirea diagnosticului diferențial, logopedul trebuie să aibă în vedere toate cele patru simptome sau aspecte mai sus discutate la criteriul simptomatologic. De exemplu, când întâlnim o tulburare a sunetului *r* manifestată sub formă de omisiune, diagnosticul diferențial este următorul: sub aspectul exterior sau calitativ este o *moghilalie,* sub aspectul fonematic este un *rotacism,* sub aspectul cantitativ este o *dislalie simplă* sau *parțială* și, în fine, sub aspect morfostructural avem de-a face cu o *dislalie monomorfă.* Sintetizând explicitările de mai sus putem conchide că omiterea sunetului *r,* în cazul aici citat, este o moghilalie, numită rotacism, simplă (parțială), monomorfă, toți acești termeni fiind cuprinși, în uzul curent al specialiștilor, sub denumirea de *rotacism.*

Clasificarea tulburărilor de articulație pe baza criteriului simptomatologic este numai provizorie întrucât simptomele nu sunt numai manifestări ale dislaliei. Se impune cu necesitate analiza tulburărilor dislalice și pe baza criteriului etiologic.

2. 1. 2. 2. CRITERIUL ETIOLOGIC

Criteriul etiologic scoate în evidență cauzele care au generat dislalia. Ele pot fi de natură *organică* sau *funcțională, centrală* sau *periferică.* Unii autori sunt de părere că dislalia este cauzată nu numai de unele modificări anatomice ale aparatului articulator, ci și de multiplele tulburări de inervație aferente și eferente ale mușchilor care participă în articulație și de existența unor modele corticale ale articulației sunetelor, defectuos formate (Cf. M. Guțu, 1975). Deci, pentru cunoașterea etiologiei tulburărilor de articulație trebuie ca actul vorbirii să fie integral, atât partea periferică, cât și cea centrală, în interdependența funcțională a acestora. Cauzele dislaliei, care au un evantai foarte larg, pot fi grupate în trei mari categorii: organice, funcționale și psihosociale, iar dislaliile generate de ele poartă numele de dislalii organice, dislalii funcționale și dislalii sociogene.

Ne vom opri în cele ce urmează la fiecare categorie în parte.

Cauzele organice. Ele pot fi grupate astfel:

- malformații sau leziuni ale aparatului fonoarticulator;
- leziuni organice ale analizatorului auditiv;
- leziuni centrale și afecțiuni ale căilor centrale.

Malformații sau leziuni centrale ale aparatului fonoarticulator. Am văzut că aparatul fonoarticulator se compune din: buze, dinți, alveole, palat dur, palat moale, maxilare, limbă. Toate acestea joacă un rol deosebit în fonație și articulație. Anomaliile acestor organe împiedică fonoarticulația sunetelor, generând tulburări de articulație.

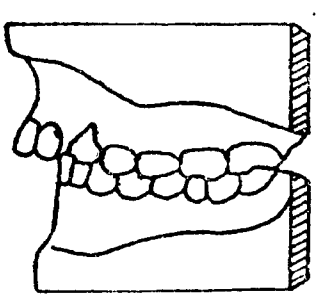


Fig. 2.2 Prognatism superior

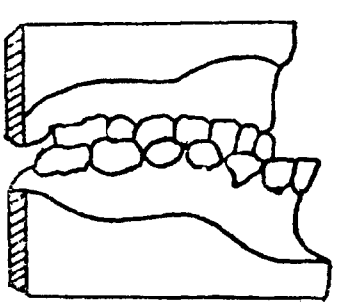


Fig. 2.3 Prognatism inferior (progenie)

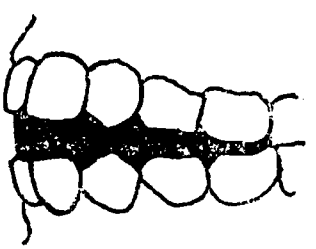


Fig. 2.4. Muşcătură deschisă

Se întâlnesc – în funcţie de zona afectată – anomalii labiale, labio-dentale, deno-alveolare, ale maxilarelor, labio-maxilo-palatine, linguale. Anomaliile *labiale* (rigiditatea buzelor, lipsa lor de motilitate, despicări labiale sau buza de iepure, despicări labio-nazo-alveolare) împiedică articularea bilabialelor, labialelor şi labio-dentalelor.

Anomaliile *labio-dentale* (scurtarea buzei superioare, care este asociată cu lungimea anormală a dinţilor incisivi superiori centrali şi cu gingii groase şi proeminente) favorizează, mai degrabă, o acomodare labio-dentală, cu deformaţia acustică respectivă, decât o acomodare bilabială, practic nerealizabilă.

Anomaliile *deno-alveolare* (dinţi rău implantaţi, creşteri suplimentare de dinţi, mai ales după traumatisme) împiedică articularea fonemelor labio-dentale. Anomalii ale *maxilarelor* (progenia, prognatismul, muşcătura deschisă) se reflectă negativ asupra articulării bilabialelor, labio-dentalelor, linguo-dentalelor.

Anomaliile *labio-maxilo-palatine* (despicăturile de palat de tipul palato-schiziz – gura de lup -) dau naştere la o vorbire rinolalică.

Anomaliile *linguale* (macroglosia, microglosia, anchiloglosia, pareze şi paralizii ale limbii) împiedică articularea linguo-dentalelor.

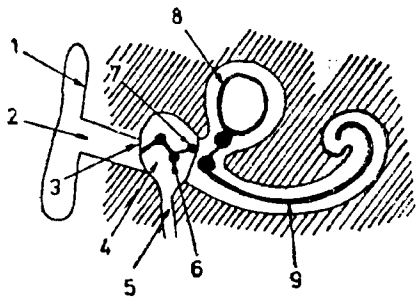


Fig. 2.5. Schema urechii:
1. pavilionul; 2. conductul acustic extern; 3. timpanul; 4. casa timpanului; 5. trompa lui Eustache; 6. oscioarele; 7. fereastra ovală; 8. canale semicirculare; 9. melcul sau cohlea

Dislalia cauzată de malformaţii sau leziuni ale organelor periferice de vorbire se numeşte *dislalie organică de tip mecanic.* În funcţie de localizarea malformaţiilor sau leziunilor, se întâlnesc mai multe tipuri de dislalie mecanică: labială, dentală, palatală, lingvală, laringvală.

Leziuni organice ale aparatului auditiv. Urechea funcţionează ca un rezonator (Rezonatorul este un aparat capabil să intre în rezonanţă când se găseşte într-un câmp de forţe periodice, datorită unui izvor de oscilaţii). Audiţia care este un fenomen fizic şi psihic – depinde de caracteristicile undei sonore şi de caracteristicile urechii.

Părţile componente ale urechii (externă, mijlocie şi internă) sunt prezentate în fig. 2. 5.

Vibraţiile aerului se transformă de două ori, şi anume la nivelul urechii externe şi la trecerea printr-o serie de organe ale urechii interne: membrane corpuri solide şi lichide. Celulele auzului excită nervul cohlear.

Din punctul de vedere acustic, consoanele se clasează în: *sonore* (care la rândul lor pot fi semivocale *netede: l, m, n;* semivocale *repetate: r;* şuierătoare: *z, w;* explozive: *b, d, g;)* şi *surde* (care, şi ele, pot fi şuierătoare: *f, s, h;* explozive *p, t, c;*) (vezi tabelul nr. 1. 2. din lucrarea de faţă). În subcapitolul 1. 1. arătam că diferenţa dintre vocale şi consoane se face după locul unde se produce sunetul: vocala se formează în laringe, iar consoana în cavitatea bucală. Din punct de vedere acustic, însă, vocala este o stare, iar consoana o schimbare (determinată deci în "timp"). La cele două mari categorii de sunete vorbite – vocale şi consoane – mai putem adăuga acum, din punctul de vedere care ne interesează aici, sunetele *lichide* (cu proprietăţi ale vocalelor şi consoanelor) şi *glotale* (care nu sunt nici vocale nici consoane, de ex: *h* aspirat).

Analizatorul auditiv poate avea un deficit din cauza unor leziuni la niveluri diferite. Vorbirea este tulburată în funcţie de gradul de surzenie, vârsta la care s-a produs aceasta şi inteligenţa hipoacuzicului. Tulburările de pronunţie determinate de leziuni organice ale analizatorului auditiv sau de traumatizarea celulelor auditive formează categoria *dislaliilor audiogene.*

Formele de dislalie audiogenă cresc în gravitate pe măsură ce pierderile de auz sunt la frecvenţe din ce în ce mai înalte. Între 20 şi 40 dB, vorbirea se desfăşoară în limitele normalului. Între 40 şi 70 dB apar dificultăţi de percepţie. Între 70 şi 90 dB sunt cuprinse formele grave de tulburări auditive, ca: nu sunt percepute siflantele, şuierătoarele, din care cauză aceste sunete sunt prezentate denaturat generând disfonemii, parafonemii sau moghilalie.

Tulburările de articulaţie pot să apară şi în afara leziunilor, după o traumatizare a celulelor auditive cauzată de excitanţi sonori prelungiţi. De pildă, zgomotul implicat în exercitarea unor profesiuni poate traumatiza urechea, ducând la pierderi auditive care se manifestă sub forma unei surdităţi insulare, a unei *paracuzii* pentru o gamă restrânsă de frecvenţe, dincolo de care acuitatea auditivă se menţine în limitele normalului.

Leziuni centrale şi afecţiuni ale căilor centrale. Leziunile cerebrale şi afecţiunile căilor centrale apar după o traumatizare sau hemoragie cerebrală consecutivă unei naşteri grele, sau după o encefalită din prima vârstă. Limbajul îşi are sediul pe scoarţa cerebrală, în lobul frontal stâng, în partea anterioară a scizurii lui Sylvius (vezi fig. 1. 3.). În cazul leziunii acestei zone sau a căilor centrale, piramidale sau extrapiramidale, ori a cerebelului, apar tulburări de pronunţie.

Leziunile organice ale căilor centrale ale vorbirii survenite la o vârstă care precede dezvoltarea limbajului au, de asemenea, ca urmare vicii de articulare.

Tulburările de articulaţie ce însoţesc procesele patologice centrale formează categoria *dislaliilor centrale.* Întâlnite frecvent la copii, ele se caracterizează printr-o încetinire a articulării, coardele vocale nu vibrează şi deci sonorele sunt asurzite, iar melodia limbajului se pierde.

Dislalia centrală este întotdeauna de ordin grav, întrucât ea are la bază o maladie a sistemului nervos central. Ea se asociază cu o întârziere mintală.

Din analiza cauzelor organice desprindem grupa dislaliilor. Tulburările de articulaţie care au corespondent de natură organică formează grupa dislaliilor organice. În dislalia organică motricitatea fină, articulatorie este normală. Doar mişcările care sunt legate direct de insuficienţele anatomice ale organului în cauză sunt afectate. Aceste mişcări, incorecte,

pot fi compensate prin acomodarea unor mişcări ale organelor sănătoase. După criteriul localizării proceselor patologice se disting următoarele forme ale dislaliei organice:

- dislalia mecanică, determinată de anomalii sau leziuni ale organelor periferice ale vorbirii;
- dislalia audiogenă, determinată de leziuni ale analizatorului auditiv;
- dislalia centrală, consecinţă a diferitelor maladii ale sistemului nervos central.

Cauzele funcţionale generează *dislaliile funcţionale.* Se impune aici precizarea că dislaliile funcţionale nu se confundă cu cele de natură fiziologică, care se manifestă la copilul antepreşcolar ca urmare a dezvoltării insuficiente a aparatului fonoarticular şi a sistemelor cerebrale implicate în actul vorbirii. *Dislalia fiziologică* sau *de evoluţie* sau *de dezvoltare dismaturativă* are un caracter pasager. Ea se lichidează treptat, spre vârsta de 3-4 ani, când sistemele cerebrale implicate în actul vorbirii devin suficient de dezvoltate pentru a putea realiza o pronunţie corectă şi se poate forma inhibiţia de diferenţiere. Perioada cuprinsă între 2 şi 4 ani este perioada unei labilităţi articulatorii, labilitate care regresează pe măsură ce copilul îşi însuşeşte modelul pronunţiei adulte.

Multe din tulburările de pronunţie dispar odată cu înaintarea în vârstă a persoanei. Dar sunt şi forme care au tendinţa de a se stabiliza şi consolida ca manifestări negative, cea ce face ca în perioada tinereţii sau la maturitate să devină deosebit de rebele la activitatea de corectare. La acestea din urmă, adică la dislaliile funcţionale ne vom referi în cele ce urmează.

Dislalia funcţională apare pe fondul dislaliei fiziologice, ca urmare a permanentizării unui mod defectuos de vorbire. Ea – dislalia funcţională – are un caracter patologic şi nu se lichidează de la sine, odată cu înaintarea copilului în vârstă.

Din categoria cauzelor funcţionale amintim aici cauzele senzoriale (care generează dislalia senzorială) şi cauzele motorii (care stau la baza dislaliei motorii).

Dintre *cauzele senzoriale* menţionăm: dificultăţi de discriminare a sunetelor la nivelul componentei corticale a analizatorului auditiv; deficienţe de memorie auditivă; tulburările auzului fonematic; lipsa atenţiei acustice; disabilitate senzorială de realizare a articulaţiei sunetelor.

DISLALIA SENZORIALĂ este acea formă de dislalie funcţională care apare pe baza unor deficienţe ale mecanismelor verbale senzitive, în special de auz fonematic, la persoane cu o motricitate articulatorie normală. Dislalia senzorială apare, de cele mai multe ori, datorită tulburărilor din componenţa corticală a analizatorului auditiv. Aceste tulburări au loc la nivelul etapei prelucrării auditive a stimulilor verbali pe scoarţa cerebrală, imediat după percepţia lor şi înainte de a deveni un fapt conştient. Prelucrarea auditivă din proiecţia corticală a analizatorului acustic este tulburată pentru că auzul fonetic şi inhibiţia de diferenţiere fonematică sunt insuficient dezvoltate, precum şi datorită faptului că este mai restrâns câmpul memoriei auditive şi al memoriei auditive şi al atenţiei auditive.

Imaginile sonore ale sunetelor vehiculate prin căile de recepţie ale limbajului nu pot fi identificate corect la nivelul prelucrării şi integrării auditive centrale. În legătură cu acest neajuns – manifest în cazul dislaliei senzoriale – mai trebuie adăugat faptul că, în genere, comprehensiunea sunetelor este mediocră (30% din foneme sunt percepute greşit). Cercetările recente au evidenţiat cauza care generează această stare de fapt: nervii nu pot să transmită vibraţiile continue ale sunetelor, ci numai scurte impulsiuni. Se ştie că vibraţiile sunetelor vorbite (datorate – aceste vibraţii – elasticităţii aerului), captate de pavilionul urechii, ating timpanul şi sunt transmise mai departe lichidului din urechea internă printr-o serie de mişcări ale oscioarelor care separă timpanul de urechea internă. Din urechea internă, mai exact din melc sau cohlee (organul propriu-zis al auzului), pornesc fibrele nervoase care formează nervul cohlear (al audiţiei). El transmite (codificat) la creier informaţiile auditive recepţionate.

În cazul dislaliilor senzoriale apar dificultăţi de diferenţiere şi de discriminare a sunetelor apropiate ca structură acustică, cum sunt siflantele şi şuierătoarele. Drept urmare, se elaborează un limbaj defectuos, caracterizat prin substituiri şi inversiuni de sunete. El este evident mai ales la reproducerea pe bază de auz a unor cuvinte compuse din sunete dificile, cuvinte care pot fi utilizate şi în scop de diagnosticare. Exemplu: saşa, şase, şosea, şosete, socoteşte etc. Datele audiometriei tonale scot la iveală faptul că persoanele cu dislalie senzorială au auzul normal din punct de vedere fiziologic, dar *auzul fonematic este tulburat.*

La cauzele enumerate mai sus, care generează dislalii senzoriale putem să mai adăugăm şi disabilitatea senzorială de realizare a articulaţiei sunetelor, datorită insuficientei analize şi sinteze kinesteszice, a mişcărilor de vorbire. Dislalicul nu sesizează cu precizie poziţia organelor fonoarticulatorii, din care cauză nu poate executa corect mişcările articulatorii necesare în emiterea unui sunet. De aceea, este necesar un control vizual sau folosirea mijloacelor auxiliare (oglinda logopedică, spatule, aparate etc.). Dislalia senzorială se asociază cu tulburările dislexice şi disgrafice şi se manifestă chiar de la primele lecţii de citit-scris.

DISLALIA MOTORIE sau MOTRICĂ este cauzată de debilitatea musculară şi de disabilitatea motorie a organelor de vorbire. Ea apare datorită tulburărilor din *analizatorul motor,* în special a componentei sale verbo-kinestezice, cum sunt: întârzieri ale dezvoltării motrice, dificultăţi de coordonare şi control a mişcărilor de vorbire, viteză deficitară a mişcărilor articulatorii, o disabilitate motorie sau în mod mai general, aptitudine deficitară – pentru vorbire. Vorbirea se realizează cu mult efort. Prin urmare dislalia motorie se caracterizează prin "inaptitudinea funcţională a organelor vorbirii de a executa mişcări articulatorii, printr-o tulburare de motricitate voluntară sau automată" (Şt. Gîrbea, M. Pitiş, 1978). Dislalia funcţională motrică poate fi atribuită şi unui ritm propriu, individual, expresie a unor procese de maturizare mai tardivă din sistemul nervos central. Ea se asociază cu tulburări statice. Procesul fiziologic de dezvoltare psihomotrică a vorbirii se încheie în jurul vârstei de 4-6 ani. La această vârstă se presupune ca s-a însuşit corect întreaga claviatură fonematică.

Deranjamentele de la nivelul căilor motorii tulbură organele fonoarticulatorii, generând dislaliile motorii. Ele se manifestă prin omisiuni şi distorsiuni de sunete şi numai în vorbirea orală, spre deosebire de dislalia senzorială, care se manifestă şi în scris.

Dislalicul motor distinge pronunţia corectă de cea eronată, dar dificultatea apare în execuţia mişcărilor articulatorii, în coordonarea lor. El poate pronunţa corect numai dacă încetineşte ritmul vorbirii. La o viteză normală de vorbire, apare tulburarea de articulaţie. Numai prin efort poate imita şi reproduce mişcările de articulaţie a unor sunete. Coarticulaţia este cea mai dificilă.

Dislalicul motor caută locul de articulaţie prin mişcări greoaie, inutile şi inadecvate, din cauza dificultăţilor de control şi coordonare a lor.

Această tulburare apare la copiii neîndemânatici sau întârziaţi motric. Pe măsură ce motricitatea generală şi cea articulatorie se îmbunătăţesc, tulburarea de limbaj se atenuează până dispare.

Cercetările logopedice au pus în evidenţă coexistenţa dislaliei cu stângăcia motorie. Contrarierea stângăciei duce la apariţia tulburărilor de limbaj, în special la dislalie şi la apariţia tulburărilor de motricitate fină.

Limbajul, precum şi operaţiile motorii, şi alte funcţii, sunt puternic lateralizate, adică se realizează cu predominanţă în una din cele două emisfere cerebrale: stânga la dreptaci şi dreapta la stângaci. Pentru limbaj, atât pentru cel oral, cât şi pentru cel scris dominanţa emisferei stângi este cea mai adecvată (vezi fig. 1. 3.). Lateralizarea dreaptă, prezentă la stângaci, produce dificultăţi de natură funcţională, care pe planul vorbirii poate facilita instalarea dislaliei, în special a sigmatismului şi rotacismului.

Cercetările efectuate de Gutzmann, Sovak, Verza ş. a. atestă faptul că la copii stângaci tulburările de pronunţie sunt într-un număr mai mare decât la dreptacii de aceeaşi vârstă.

Reeducarea lateralităţii, prin impunerea mâinii drepte mai abile de la natură, în defavoarea celei stângi, poate genera deformări de vorbire, de motricitate sau de conduită.

Cauzele psihosociale. Tulburările de pronunţie nu sunt legate numai de anomalii organice sau funcţionale ale organelor de vorbire. Examinarea copiilor cu tulburări de limbaj a scos la iveală factorii psihosociali care, independent sau în corelaţie cu factorii organo-funcţionali, au contribuit la producerea tulburărilor de articulaţie. Dintre aceşti factori enumerăm câţiva: vorbirea incorectă a părinţilor sau a celor din jurul copilului, imitarea vorbirii infantile de către adulţi, educaţia forţată, exagerată sau prea îngăduitoare. Aceste cauze au drept consecinţă fixarea şi permanentizarea erorilor motrice ale fonemelor din stadiul dislaliei fiziologice.

Iată de ce, ţinând seama de faptul că vorbirea nu este o facultate moştenită, ci dobândită prin învăţare, datoria mamei, în primul rând, şi apoi a celor din jurul copilului este de a-i stimula acestuia dezvoltarea corectă a vorbirii.

DISLALIA SOCIOGENĂ ia naştere din dislalia fiziologică prelungită peste vârsta de 4 ani, în condiţii de mediu defavorabile dezvoltării limbajului.

Formele pe care le îmbracă dislalia sociogenă sunt: prin imitaţie, prin educaţie deficitară şi prin bilingvism.

DISLALIA PRIN IMITAŢIE. Caracterizându-se printr-o labilitate articulatorie dismaturativă şi printr-o posibilitate de discriminare fono-auditivă insuficientă, copilul imită inconştient modelele vorbirii adulte.

Dacă părinţii sau persoanele din jurul copilului au tulburări de pronunţie sau dacă aceştia abuzează, în dialogul cu copilul, de "vorbirea infantilă", atunci un astfel de copil are toate şansele de a-şi forma, prin imitaţie, deprinderi durabile de pronunţie incorectă. Încurajarea pronunţiei incorecte pentru amuzamentul celor din jurul copilului sau pentru ridiculizarea lui este foarte dăunătoare, ea ducând treptat la fixarea tulburărilor de pronunţie.

DISLALIA PRIN EDUCAŢIE DEFICITARĂ. Această formă de dislalie sociogenă este cauzată de existenţa -în perioada de formare a limbajului - a unui climat familial educativ necorespunzător. Cercetătorul american C. Van Riper menţionează, în acest sens, că "trebuie să-i ajutăm pe copii să poată discerne diferite sunete, să analizeze secvenţe de sunete în cadrul cuvintelor şi să-şi construiască un nucleu de bază al unei vorbiri corecte" (Apud Şt. Gîrbea, M. Pitiş, 1978).

Din factorii climatului nefavorabil care influenţează negativ dezvoltarea la timp şi corectă a limbajului menţionăm: tipul de voce cu care adulţii se adresează copilului, supraprotecţia şi perfecţionalismul.

Vorbirea pitigăiată utilizată de unii adulţi în relaţiile lor cu copilul, graba unor părinţi de a oferi copilului tot ce el nu apucase să solicite verbal, precum şi pretenţia absurdă a adulţilor de a obţine de la copilul mic o exprimare perfectă, când încă vârsta nu-i permite, toate acestea reprezintă condiţii nefavorabile de dezvoltare a limbajului.

DISLALIA PRIN BILINGVISM. Această formă de dislalie sociogenă se instalează, de obicei, atunci când părinţii vorbesc curent, în familie, două limbi diferite sau când copilul este forţat să înveţe o a doua limbă înainte de însuşirea celei materne. Bilingvismul la o vârstă fragedă, sub vârsta de 4 ani, este o adevărată pedeapsă pentru copil, el fiind nevoit să-şi însuşească sisteme de articulare diferite, ceea ce-i îngreuiază vorbirea.

Cunoaşterea formelor dislaliei, care, după cum se poate vedea şi în figura nr. 2. 6. , sunt numeroase şi variate, ajută la aplicarea unei metodologii adecvate procesului de corectare a vorbirii copiilor.

Precizam în primele rânduri ale acestui capitol că, în încheierea lui, ne vom referi -sumar de tot -la celelalte două feluri ale tulburărilor de pronunţie, dizartria şi rinolalia, denumite de specialişti şi dislalie centrală, respectiv dislalie organică.

Fig2.6

A. Clasificarea dislaliei după criteriul simptomatologic

ASPECTE (SIMPTOME)	FORMELE DISLALIEI	
	Denumirea tulburării	**Forma de manifestare**
1.Calitativ (aspectul exterior)	Moghilalie (afonemie)	omiterea sunetului
	Paralalie (parafonemie)	substituirea sunetului
	Disfonemie	distorsiunea sunetului
	Sigmatism	omiterea sunetului distorsiunea sunetului
	parasigmatism	substituirea sunetului
2. Fonematic (alterarea unui anumit fonem)	Roracism	omiterea sunetului distorsiunea sunetului
	pararoracism	substituirea unetului
	Lambdacism	omiterea sunetului distorsiunea sunetului
	paralambdacism	substituirea sunetului
	Capacism	omiterea sunetului distorsiunea sunetului
	paracapacism etc.	substituirea sunetului
3. Cantitativ (gradul de axtindere)	Simplă	parţială monofonematică
	Totală (universală)	tetism sau hotentotism agramatismul
4. Morfo-structural (structură articulatorie)	Monomorfă	o singură structură articulatorie afectată
	Polimorfă	mai multe structuri articulatorii afectate

B. Clasificarea dislaliei după criteriul etiologic

	CAUZE		FORMELE DISLALIEI		
Organice	Malformaţii ale aparatului fonoarticulator	periferice şi centrale	**Organice**	mecanice	labiale dendale palatoale linguale laringuale
	Leziuni (afecţiuni)	periferice şi centrale		audiogene	
				centrale	
Funcţionale	Motorii Senzoriale	periferice şi centrale	**Funcţionale**	motorii senzoriale	
Psihosociale	Imitarea Defecte de educaţie Bilingvismul		**Sociogene, prin:**	imitaţie defecte de educaţie bilingvism	

2. 2. DIZARTRIA

Dizartria nu este o tulburare de vorbire, ci numai de *rostire*. Ea, deci, nu afectează vorbirea în general, ci numai vorbirea rostită, şi anume latura ei instrumentală, la un nivel intermediar, între organul periferic de execuţie şi centrul cortical de elaborare şi comandă.

Această tulburare fonoarticulatorie - dizartria -se manifestă printr-o vorbire confuză, disritmică, disfonică, cu o pronunţată rezonanţă nazală în care monotonia vorbirii se îmbină cu pronunţarea neclară.

Tabloul manifestărilor dizartriei este în funcţie de componenta motrică implicată în ea, componentă care constituie şi un criteriu de clasificare a acestei tulburări:

- *dizartria bulbară şi pseudobulbară* (în care sunt tulburaţi neuronii motorii de la nivelul bulbului) comportă diminuarea forţei de articulare şi o deperdiţie nazală care reduce suflul; vocalele deschise şi unele consoane sunt nazalizate, unele vocale sunt diftongate, la fonemele posterioare există tendinţa de a fi eludate, ocluzivele posterioare de a fi muiate; sunetele tranzitorii sunt alungite, siflantele şi şuierătoarele slăbite; egalizarea tonului şi a ritmului reduc, global, melodia vorbirii şi realizează o aprozodie simplă;

- în *dizartriile distonice* şi *de incoordonare* (produse prin leziuni profunde ale creierului şi ale trunchiului cerebral în partea sa superioară, dislalii numite şi *corticale* sau *subcorticale*) se instalează un debit silibar şi trunchiat, o tensiune globală şi excesivă a muşchilor organelor fonoarticulatorii cu dificultatea de a întrerupe mişcarea începută. Rezultă de aici tendinţa de a duce organele fonoarticulatorii în poziţie extremă, de unde predominanţa ocluzivelor şi asurdizarea sonorelor, precum şi tendinţa de a transforma atacurile vocalice în atacuri consonantice, de a palatiza dentalele, când vârful limbii şi-a pierdut mobilitatea. Prozodia ia un caracter monoton pentru că accentul tonic revine sistematic pe fiecare silabă enunţată;

- *dizartria cerebeloasă* (în care tulburările apar la nivelul căilor cerebeloase) se caracterizează prin bruschetea, scandarea şi caracterul exploziv al vorbirii; dizartricul pierde controlul respiraţiei, a poziţiei limbii şi buzelor în timpul articulării.

O caracteristică importantă a dizartricului este aceea că, de cele mai multe ori, el este conştient de handicapul pe care îl are. Ca urmare, el depune eforturi repetate pentru a-şi corecta vorbirea, dar aceasta duce la o încordare sporită care nu numai că nu-l ajută, ci, dimpotrivă, comite greşeli mai frecvente.

2. 3. RINOLALIA

Rinolalia (de la grecescul *rhis, rhinos* -nas şi *lalein* - vorbire) este o formă a dislaliei la baza căreia stau o serie de modificări anatomice sau malformaţii congenitale ale organelor periferice ale vorbirii: maxilare, buze, dinţi, limbă, palat dur şi palat moale. De aceea ea se mai numeşte şi *dislalie organică*. Spre deosebire de dizartrie, care – spuneam mai sus – se mai numeşte şi *dislalie centrală*. Ea se întâlneşte la persoanele cu deficienţă de includere şi distribuţie a rezonanţei nazale şi se manifestă prin nazalizarea suplimentară (parazitară) sau insuficientă a vorbirii.

Simptomatologia *vorbirii nazale* este în funcţie de felul rinolaliei: deschisă, închisă sau mixtă.

În rinolaliile mai accentuate este afectată, prin tulburări combinate de articulaţie şi de rezonanţă a sunetelor, nu numai latura estetică, ci şi inteligibilitatea vorbirii. Conţinutul vorbirii rinolalicilor devine, prin modificările nazale ale aspectului sonor, mai puţin accesibil înţelegerii şi comunicării orale. Consecinţele negative ale nazalizării asupra comunicării orale şi a personalităţii se agravează tot mai mult concomitent cu lărgirea relaţiilor sociale ale copilului. La vârsta şcolară, *ele formează un obstacol în frecventarea învăţământului de masă.* Neputându-se adapta procesului instructiv-educativ, mulţi rinolalici rămân repetenţi sau se retrag de la şcoală. (Pentru detalii, în legătură cu rinolalia, vezi, mai ales, M. Guţu, 1975, pp. 311-356).

3. 1. EVOLUȚIA DISLALIEI

Evoluția dislaliei este strâns legată de etapele dezvoltării limbajului.

Vorbirea nu apare spontan. Ea trece prin mai multe etape de exersare a organelor fonoarticulatorii. Deprinderile care stau la baza formării vorbirii corecte se însușesc treptat, începând cu prima zi de viață.

Primele țipete reprezintă prima exersare a organelor fonoarticulatorii. Ele se produc și pe inspir și pe expir în prima lună de viață. Din a doua lună se poate realiza o coordonare a respirației cu fonația numai pe expir. Din ansamblul țipetelor și scâncetelor se conturează *primele sunete.*

După două luni debutează *gânguritul* - perioada sunetelor disparate, nearticulate în cuvinte. Este cel mai frumos limbaj, mai colorat, mai bogat. Este universal. Acum apar vocalele, gânguritul fiind numit și *joc vocalic.* În afară de vocale, apar consoanele simple asemănătoare cu *ng, de* unde și denumirea de gângurit, apoi apar consoanele labiale *m, p, b.*

Țipetele și gânguritul apar în cadrul motricității generale contribuind la dezvoltarea articulației prin ritmoterapie. Sunt exersate mișcările elementare ale buzelor, ale limbii, ale mandibulei, ale palatului dur și moale, mișcări care vor sta la baza vorbirii coarticulate.

Spre luna a șasea apare lalalizarea, adică repetarea de silabe. Acum apare, pentru prima dată, silaba. În acest joc de silabe se pot distinge vocalele *o, ă* și consoanele *t, d, n, l,* iar spre 11-12 luni se conturează și consoanele *f-v, c-g.*

Ordinea de apariție a sunetelor reflectă scara dificultăților de pronunțare, lucru extrem de important în aplicarea logoterapiei. Terapia vorbirii trebuie să respecte ontogenia acesteia.

La sfârșitul primului an, copilul asociază silabele cu semnificația lucrurilor din apropiere. Tot ce caracterizează limbajul până la un an este comun tuturor copiilor din lume. Aceasta demonstrează că la origine limba era comună.

De aici se desprinde concluzia că în terapie trebuie să mergem pe linia filogenetică de apariție a sunetelor, care apoi se reflectă în ontogeneza sunetelor copilului. Ontogeneza vorbirii reflectă și respectă filogeneza acesteia.

Priceperea și afecțiunea de care se bucură copiii în primul lor an de viață, din partea celor ce le sunt în prejmă (părinții, dar mai cu seamă MAMA), influențează într-o foarte mare măsură dezvoltarea limbajului lor.

Unii părinți intervin la primele țipete și nu-i lasă pe copii să-și exerseze aparatul fonoarticulator, alții, dimpotrivă, îi lasă prea mult. Cele mai multe greșeli de educație se leagă de modul de hrănire a copiilor. Alăptatul natural are o mare importanță, deoarece în timpul suptului, copilul, odată cu buzele, face și mișcări linguale de ridicare și coborâre în cavitatea bucală. Aceasta nu este altceva decât gimnastică articulatorie timpurie, pe baza căreia apare majoritatea consoanelor.

La copiii hrăniți artificial organele vorbirii sunt puțin antrenate, exersate. Copilul hrănit artificial, pentru a nu se îneca, trage limba spre partea posterioară a cavității bucale, ea devenind astfel pasivă. Or, în formarea vorbirii, gimnastica lingual este foarte importantă. Copiii care folosesc suseta (tetina) își deformează dinții și palatul, deformări care atrag după sine tulburări de vorbire. Dacă hipotonia musculară, determinată de factorii mai sus-menționați, se asociază și cu factori de natură organică, atunci tulburările de vorbire sunt mai grave. Ele trebuie să stea în centrul atenției logopedului, reclamând o terapie cât mai timpurie, pentru a nu lăsa să se fixeze deprinderile psiho-lingvistice deficitare.

Primele cuvinte apar pe la un an și patru luni și sunt bisilabice. În relațiile cu adultul, copilul imită cuvintele a căror componență a fost exersată în perioada vocalică. În jocul de imitație, cu părintele, copilul își îmbogățește mereu fondul de material verbal. Mama spune primele cuvinte, copilul imită ajungând treptat să-ți formeze anumite stereotipii. Limbajul se dezvolt după legile specifice fiecărei etape de dezvoltare.

Între doi și trei ani apar ultimele grupe de consoane: siflantele, șuierătoarele, africatele și vibrata *r.* Paralel cu noile achiziții verbale, copiii își consolidează pronunția primelor sunete: *p, b, m, n, t, d, h* și *l,* reușind să le articuleze cu mai mare abilitate.

În *perioada antepreșcolară* limbajul prezintă anumite imperfecțiuni de natură fiziologică, anumite particularități psihofiziologice de vârstă, cum sunt: omisiuni, contaminări, inversiuni și substituiri de sunete. Sunt considerate ca fiind normale până la vârsta de trei ani substituirile siflantelor și șuierătoarelor cu consoanele *t* și *d,* a vibratei *r* cu consoanele *l* sau *v,* precum și omiterea unor silabe sau sunete dintr-un cuvânt, chiar dacă el, copilul, le poate pronunța separat (izolat).

Se întâlnesc la această vârstă (deci, până la trei ani) copii care nu pot pronunța nici izolat, nici în cuvânt unele consoane care prezintă un mai mare grad de dificultate, cum este, de exemplu, cazul vibratei *r* (a "buclucașei consoane *r*", cum spunea Lucian Blaga).

Sunt unele particularități de vorbire (ca, de pildă, sigmatismul interdental și cel dental, rotacismul monovibrant, polivibrant și cel uvular, parasigmatismul ca și pararotacismul) care tind să persevereze, să se prelungească mult dincolo de perioada de vârstă în cadrul căreia sunt considerate ca firești, normale, și, în consecință, să se transforme din tulburări fiziologice (sau de evoluție) în tulburări defectologice (funcționale).

Între doi și patru ani, copilul trece printr-o perioadă de labilitate articulatorie, în care el denaturează aspectul fonetic, pentru că nu este încă în stare să realizeze o suficientă analiză și sinteză fonetică. În jurul vârstei de patru ani, când se formează inhibiția de diferențiere, copilul își însușește întregul sistem fonetic. Până la trei-patru ani nu sunt necesare exerciții speciale de vorbire, ci numai modele corecte de vorbire.

Tulburările defectologice se instalează acum, în perioada de constituire a limbajului (între patru și șase ani). De aceea, *vârsta de patru ani este considerată ca fiind cea mai indicată pentru începerea tratamentului logopedic,* eficiența acțiunilor terapeutice dovedindu-se a fi maximă la copiii aflați *până* la vârsta de cinci ani.

Am amintit mai sus că unele din particularităţile vorbirii antepreşcolar, prin prelungirea lor mult peste vârsta de trei ani, sunt considerate defecte patologice, vorbirea *copilului preşcolar* se caracterizează prin unele particularităţi, considerate normale pentru procesul de evoluţie a limbajului.

Între trei şi şase ani, copilul preşcolar ar trebui să aibă toate sunetele însuşite. Dacă, de exemplu, omite siflantele, şuierătoarele, vibranta *r*, spune că el înregistrează o întârziere în dezvoltarea limbajului, dar că această întârziere, care de fapt nu depăşeşte limitele normalului, nu poate fi considerată ca un defect de vorbire, copilul omiţând doar sunete care apar ultimele în vorbire. Omiterea sunetelor ce trebuiau însuşite la o vârstă mai timpurie (de ex: *c-g, f-v, m-n, p-b*) poate fi socotită ca un defect de vorbire.

Este normal ca un preşcolar să înlocuiască între ele sunetele perechi sau sunetele apropiate (de exemplu, siflantele între ele, sau siflantele cu şuierătoarele, vibranta *r* cu *h* sau africatele *gi* cu *dj*), dar nu şi să înlocuiască siflantele, şuierătoarele, africatele cu *t-d* sau varianta *r* cu *i-v-l*.

Este, de asemenea, de aşteptat să întâlneşti la copilul de vârstă preşcolară omisiuni de consoane dintr-un grup de două sau trei consoane, asociaţia de consoane consecutive în aceeaşi silabă fiind foarte grea, dar nu poate fi socotită ca fiind normală folosirea cuvintelor-frază, aşa cum procedează antepreşcolarul. De aici se deduce necesitatea ca în corectare să respectăm mersul de la silabe directe la silabe indirecte, de la cuvinte cu diftongi la cuvinte cu grupe consonantice.

Pot fi considerate ca fiind normale chiar şi disfluenţele de vorbire, cu condiţia ca acestea să nu fie prea frecvente, să nu apară la fiecare propoziţie. Repetiţiile şi ezitările prea dese, însă, ca şi sinergia respiratorie inversă, pe inspir, sunt considerate tulburările de vorbire.

Conluzionând: putem spune că în limbajul copilului preşcolar se distinge foarte greu aspectul patologic de cel normal, deoarece există o mare asemănare între particularităţile de vârstă (mai înainte menţionate) şi defectele de vorbire. Profesorii logopezi se străduiesc să evite posibila confuzie întrucât – lucrul este bine ştiut, dar şi foarte important -aceasta poate avea urmări dintre cele mai nefavorabile asupra evoluţiei ulterioare a limbajului copilului.

Imperfecţiuni ale vorbirii se întâlnesc şi la *vârsta şcolară mică,* vârstă la are pot fi afectate sunetele din grupa siflantelor, şuierătoarelor, africatelor şi vibrantei *r*, adică sunetele care necesită o diferenţiere mai fină şi care implică cel mai însemnat efort biomecanic. Aşa este cazul vibrantei *r,* bunăoară, care, la unii copii, îşi are greşit locul de pronunţie în spatele cavităţii bucale, la uvulă sau palatul moale. Unele imperfecţiuni sunt legate de noua activitate a copilului, citit-scrisul. Şi în cazul copiilor de vârstă şcolară mică, în speţă a celor din clasele I şi a II-a, trebuie să facem demarcaţia între defectele propriu-zise de vorbire şi unele întârzieri în maturizarea organelor fonoarticulatorii, întârzieri în construirea limbajului, care (întârzierii) se pot înlătura sub influenţa procesului de învăţământ, fără a fi necesar, în toate cazurile, tratamentul logopedic.

Pentru a evita instalarea dislaliei defectologice, tratamentul logopedic trebuie să înceapă cu profilaxia tulburărilor de articulaţie, în special a acelor care au tendinţa de perseverare. În caz contrar, ele se automatizează, iar subiecţii în cauză intră în viaţă cu această "zestre" a copilăriei, pe care, din păcate, nimeni nu le-o poate lua.

În concluzie, limbajul - în perioada lui de formare -se caracterizează printr-o dislalie fiziologică şi una defectologică. Diferenţierea dintre fiziologic (particularităţile de vorbire) şi defectologic (defectele de vorbire) se face ţinându-se seama de perseverarea tulburării de articulaţie şi de vârsta copilului. Sunetele care apar primele în vorbirea copiilor nu sunt aşa de des afectate şi chiar când apar asemenea tulburări, ele se corectează mai uşor. Printre acestea se numără vocalele *a, e, u* şi consoanele *b, p, t, d, m, n, c, g.* Sunetele siflante, şuierătoare, africate şi vibranta *r* sunt afectate cel mai mult şi mai profund şi deci, tratamentul lor este mai de durată. În formele grave de dislalie, cum este *tetismul,* ca şi în cazul agramatismelor, nu este afectată numai reproducerea corectă a sunetelor şi cuvintelor, ci şi modul de organizare a cuvintelor în propoziţie. Unii cercetători ai limbajului au subliniat caracterul ereditar al dislaliilor grave, mai ales pe linie paternă.

Tulburările de articulaţie cu caracter temporar formează grupa dislaliilor fiziologice. Evoluţia lor este condiţionată de factorii ereditari. În literatura de specialitate s-au semnalat dislalii fiziologice de natură ereditară de două ori mai multe la băieţi decât la fete. Această formă de dislalie înregistrează un proces de regresie, iar în jurul vârstei de patru ani o parte din manifestările ei dispar de la sine.

Tulburările fiziologice de articulaţie care se menţin peste vârsta de patru ani se caracterizează prin permanentizarea unui mod defectuos de vorbire. Ele formează grupa *dislaliilor defectologice.* Pentru lichidarea lor este nevoie de un tratament logopedic, pentru că ele nu dispar de la sine.

Deci, dislalia fiziologică poate avea o evoluţie pasivă, în sensul că dispare treptat, sau o evoluţie negativă, adică, în anumite cazuri, se poate transforma şi trece treptat în dislalia defectologică, a cărei caracteristică esenţială constă în neconcordanţa dintre modul de pronunţie şi vârsta celui care vorbeşte, cât şi în stabilitatea pronunţiei defectuoase.

Pentru a evita fixarea stereotipiilor de pronunţie defectuoasă, trebuie ca exerciţiile logopedice să fie introduse cât mai de timpuriu, pe la trei-patru ani, acolo unde nevoia lor se face resimţită.

Dintre dislaliile defectologice amintim: pararotacismul, rotacismul uvular, desonorizarea consoanelor sonore, sigmatismul lateral, sigmatismul nazal, interdentalismul multiplu etc. Aceste tulburări de articulaţie trebuie cunoscute pentru a putea aplica adecvat terapia logopedică.

Se poate spune, în final, că evoluţia tulburărilor dislalice este condiţionată atât de factori organici sau funcţionali, cât şi de mediul familial şi social în care trăieşte copilul. Dislalia defectologică gravă se asociază cu tulburări ale citit-scrisului. De cele mai multe ori, şcolarul scrie aşa cum pronunţă. În asemenea cazuri terapia este mult mai complexă.

3. 2. FRECVENȚA DISLALIILOR

Datele statistice din literatură arată că, dintre toate tulburările de limbaj, pe primul loc se află dislaliile, adică tulburările de articulație, manifestate prin omiterea, inversarea, substituirea sau deformarea sunetelor. Explicația o găsim în dificultatea coordonării mișcărilor foarte fine, rapide și precise ale aparatului fonator și articulator și în finețea diferențierii fonematice (mai exact, în lipsa fineței de diferențiere fonematică). Un procent al semenilor noștri nu reușesc să stăpânească tehnica vorbirii. Chiar între adulții instruiți mai întâlnim pe unii care nu pot pronunța corect anumite sunete și, deci, prezintă tulburări de vorbire. Cu atât este mai ușor de înțeles de ce o serie întreagă de copii confundă de multe ori sunetele între ele, le rostesc greșit ori nu le rostesc deloc. Aceste tulburări se mențin până în clasa I, iar uneori chiar și în clasele următoare.

Analiza dislaliei pe grupe de vârstă scoate la iveală frecvența ei ridicată la copiii de vârsta preșcolară, vârstă la care - după cum am mai arătat - tehnica vorbirii este încă într-un proces de constituire.

Frecvența dislaliei scade treptat la școlarii din primele clase (clasele I și a II-a), iar la școlarii mijlocii și mai ales la cei mari cazurile de dislalie sunt foarte rare. Fenomenul descreșterii frecvenței dislaliei în raport cu vârsta copiilor se explică atât prin tratamentul aplicat la cabinetul logopedic, cât și prin influența pozitivă exercitată asupra pronunției de exercițiile de analiză și sinteză fonematică efectuate la orele de limbă română, la citire și scriere.

Dacă în cazurile grave de dislalie, cum sunt dislaliile polimorfe, nu se beneficiază de tratament logopedic cât mai timpuriu, atunci aceste tulburări de articulație tind să se permanentizeze începând cu clasa a III-a. Numai cazurile ușoare cedează sub influența unor factori educativi, nefiind necesar un tratament logopedic la cabinet. Cazurile acestea se întâlnesc în perioada premergătoare corectării spontane, când s-au maturizat la copil capacitatea de diferențiere acustică, capacitatea de reproducere mecanică și de simbolizare. Este perioada de până la patru ani, când are loc procesul fiziologic de dezvoltare a vorbirii. Programa analitică a grădinițelor de copii contribuie, dacă este bine realizată, la lichidarea dislaliei fiziologice, fără a fi nevoie de un ajutor logopedic.

În ce privește frecvența dislaliei în rândul copiilor de vârstă preșcolară și școlară mică, exemplele de mai jos vor fi edificatoare.

Într-o cercetare efectuată în 1946 pe un lot de 3800 de copii, Sheridan găsește la vârsta de cinci ani dislalii în proporție de 26% la fete și 34% la băieți, iar la vârsta de opt ani o proporție de 15% la fete și 16% la băieți. La vârsta de doisprezece ani constată dispariția majorității lor, cu persistența numai a acelor tulburări de limbaj, care sunt determinate de hipoacuzie și oligofrenie, la care se adaugă deformarea de articulare a sunetelor s și r (Apud C. Păunescu 1966).

Examinând împreună cu un grup de logopezi, un lot de 284754 de copii din Leningrad, Hvattev constată că 8,7% prezentau tulburări de limbaj, iar dintre aceștia 82% erau dislalici. Din totalul elevilor din învățământul elementar, câți cuprindea lotul, 15, 4% prezentau diferite forme de dislalie, care în structura globală a tulburărilor de limbaj de la această vârstă reprezintă 86, 1%. Acest procentaj scade la elevii din învățământul mediu (ceea ce, la noi corespunde învățământului liceal), la care doar 2, 8% prezintă dislalii, ceea ce în structura globală a tulburărilor de limbaj de la această vârstă reprezintă 51, 2% (După M. Guțu, 1975).

Proporția cazurilor de dislalie depistate în Cluj, în 1958, la copii de vârstă preșcolară era de 14, 5% din numărul total de 860 de copii examinați, iar la copii de vârstă școlară mică, în 1961, era de 9, 5% din totalul de 3065 de elevi examinați (E. Neagu, 1961, 1963).

Comparând frecvența dislaliei pe grupe de vârstă (17, 28% la copiii între cinci și șase ani, 11, 80% la cei între șase și șapte ani și 9, 50% la cei între șapte și zece ani), se observă că între vârsta copiilor și tulburările lor de vorbire există un raport invers proporțional. Cunoașterea acestui raport are o deosebită importanță pentru organizarea muncii logopedice, cu atât mai mult cu cât, pretutindeni în lume, orientarea logopedică actuală adoptă măsuri cu caracter profilactic și terapeutic cât mai timpurii.

În vederea organizării muncii terapeutice din raza de activitate a cabinetului logopedic la care funcționează unul dintre autorii acestei cărți, în anul școlar 1973/19774 am examinat un lot de 2050 de copii de la 14 unități de învățământ (1100 școlari, provenind din 4 școli și 950 preșcolari, provenind de la 10 grădinițe). Din totalul copiilor examinați, 161 (adică 7, 85%) prezentau tulburări de limbaj. 90 de copii din cei 161 de copii logopați (adică 55, 90%) erau de vârstă preșcolară, ceea ce raportat la numărul copiilor de vârsta lor examinați de noi reprezintă 9, 47% iar restul de 71 (adică 44, 10%) erau școlari, ceea ce raportat la numărul elevilor examinați de noi reprezintă 6, 45%. Redăm în tabelul nr. 3. 1. distribuția tipologică a tulburărilor de limbaj la copiii examinați de noi. Din acest tabel rezultă că tulburările de limbaj cu frecvența cea mai mare sunt tulburările de pronunție (7, 02%). Din cei 144 de copii cu tulburări de pronunție, 142 (adică 98, 61%) sunt dislalici (ceea ce raportat la numărul total al copiilor examinați de noi - care este de 2050 - reprezintă 6, 93%). Din același tabel reiese că tulburările dislalice sunt mai frecvente la preșcolari (86 de copii din cei 950 de preșcolari examinați, adică 9, 05%) decât la școlari (56 de elevi din cei 1100 de școlari examinați de noi, adică 5, 09%). Aici se impune precizarea că diferența de 2 elevi existentă între numărul școlarilor cu tulburări de pronunție - vezi tabelul nr. 3. 2. - și numărul de 56 de elevi dislalici dat mai sus se datorează tocmai celor doi elevi care nu sunt dislalici (în sensul restrâns al cuvântului), ci dizartrici.

În activitatea sa, logopedul acordă o pondere mai mare sau mai mică uneia sau alteia din formele de manifestare a tulburărilor dislalice, în funcție de frecvența lor în rândul copiilor. Tabelul nr. 3. 2. înfățișează această frecvență în cazul lotului de copii examinați de noi în amintitul an școlar.

Tabelul 3.1.

Distribuția tipologică a tulburărilor de limbaj pe grupe de vârstă și ani școlari (cifre absolute)

Formele tulburărilor de limbaj			Pronunție									Ritm și fluență			Alte tulburări			TOTAL		
Grupa de vârstă	Anul școlar	Numărul copiilor examinați	Dislalie			Dizartrie			Rinolalie											
			D	I	F	D	I	F	D	I	F	D	I	F	D	I	F	D	I	F
Preșcolari	1973/1974	950	86	13	13	—	—	—	—	—	—	1	1	1	3	2	1	90	16	15
	1978/1979	1800	159	2	2	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	160	2	2
Școlari mici	1973/1974	1100	56	21	21	2	2	2	—	—	—	12	8	7	1	1	1	71	32	31
	1978/1979	2300	109	30	30	3	3	3	2	2	2	13	7	7	8	8	6	135	50	48
TOTAL		6150	410	66	66	5	5	5	2	2	2	26	16	15	13	11	8	456	100	96

Tabelul 3.2.

Distribuția tulburărilor dislalice pe grupe de vârstă la cele două examinări: 1973/1974 (N=142) și 1978/1979 (N=268)

FORMELE TULBURĂRILOR DISLALICE	Anul școlar 1973/1974				Anul școlar 1978/1979			
	PREȘCOLARI N = 86		ȘCOLARI N = 56		PREȘCOLARI N = 159		ȘCOLARI N = 109	
	Cifre absolute	%	Cifre absolute	%	Cifre absolute	%	Cifre absolute	%
Parasigmatism	29	20,4	20	14,1	40	15,0	32	12,0
Sigmatism interdental	20	14,1	20	14,1	25	9,5	30	11,3
Sigmatism labio-dental lateral								
strident	4	2,8	1	0,7	6	2,2	2	0,7
Rotacism	12	8,5	9	6,4	35	13,0	28	10,4
Pararotacism	16	11,3	6	4,1	32	12,0	8	2,9
Paracapacism	3	2,1	—	—	10	3,8	2	0,7
Paralambdacism	1	0,7	—	—	5	1,8	—	—
Dislalie silabică	1	0,7	—	—	6	2,2	7	2,5
TOTAL	86	60,6	56	39,4	159	59,5	109	40,5
	142	100%			268	100%		

Legenda D- depistați; I- înscriși la cabinetul logopedic; F- frecvenți

Analiza datelor cuprinde în tabelul nr. 3. 2. arată că sunetele care apar mai târziu în vorbirea copiilor (*s, z, ș, j, r*) și care necesită cea mai diferențiată activitate a aparatului articulator sunt mai des afectate, și în consecință, pun în fața educatoarelor și învățătorilor (și nu în ultimul rând a părinților) sarcini dificile. Aceste categorii de tulburări cedează cel mai greu influențelor logopedice, fiind mai rezistente la schimbări. De aici rezultă necesitatea intensificării eforturilor de corectare în raport cu frecvența și gravitatea formelor de dislalie.

Datele cercetărilor noastre, care se apropie destul de mult de cele întâlnite în literatura de specialitate (vezi, de pildă, E. Boșcaiu-Negru, 1961, 1963, 1973, M. E. Hvattev, 1959, C. Păunescu, 1962 și alții), relevă frecvența mare a sigmatismelor și parasigmatismelor, atât la preșcolari cât și la școlarii mici. Uneori, interdentalismul s-a extins de la grupa siflantelor și șuierătoarelor la sunetele dentale superioare (*t, d, n, l*).

Am identificat, cu acest prilej, un sigmatism median, efect al proiectării limbii din cavitatea bucală pe linia mediană. Am întâlnit și cazuri de sigmatism interdental lateral (drept sau stâng) efectuat prin proiectarea limbii din cavitatea bucală înspre partea dreaptă sau stângă a acesteia și însoțită întotdeauna de mișcări maxilare inferioare în direcția respectivă.

Începând din clasa a III-a interdentalismul dă semne de instabilitate. În probele de denumire repetată a aceleiași imagini, sunetele-problemă (siflantele și șuierătoarele) au fost rostite interdental, alternând cu o rostire corectă. Pronunțarea mai mult sau mai puțin corectă se află în strânsă dependență cu măsura în care copilul reușește să-și educe atenția și interesul față de vorbire.

Reiese că odată cu vârsta și sub influența muncii instructiv-educative, unde am inclus și tratamentul logopedic, sigmatismul interdental, precum și celelalte tulburări de articulație, se corectează în mare măsură.

Acțiunea inițiată în anul școlar 1973/1974 am continuat-o, pentru a putea urmări frecvența tulburărilor de limbaj, în special a celor dislalice, pe o perioadă mai lungă. Cercetarea ale cărei date le prezentăm aici vizează o perioadă de șase ani. Ea nu se rezumă la activitatea de depistare a deficiențelor de vorbire, ci cuprinde și aplicarea unui tratament de prevenire și corectare a tulburărilor de limbaj începând de la vârsta preșcolară, cu accent pe grupele mijlocie și mare, până la elevii din clasa a IV-a. Este de notat faptul că, în această perioadă, grădinițele de copii au beneficiat de o programă analitică în care erau prevăzute și exerciții logopedice, concretizate pe grupe preșcolare.

Am constatat că, urmare a unei intense colaborări a educatoarelor cu profesorul logoped, conduita verbală a copiilor logopați, care au frecventat cu regularitate grădinița, s-a ameliorat simțitor.

Sondajul efectuat de noi în anul școlar 1978/1979 pe un lot de 4100 de copii dintr-un cartier nou al municipiului Cluj-Napoca a pus în evidență o situație nu mult diferită de cea constatată în anul școlar 1973/1974 (vezi tabelul nr. 3. 1.). Din cei 1800 de preșcolari examinați, 160 (adică 8, 89%) prezentau tulburări de vorbire, iar dintre cei 2300 de școlari câți cuprindea lotul nostru, numărul logopaților se cifra la 135 (adică 5, 87%). În ce privește numărul copiilor cu tulburări de pronunție, aceștia reprezentau 273 din totalul de 295 (160 preșcolari + 135 școlari) de copii cu tulburări de limbaj, adică 92, 5%. Raportând numărul dislalicilor (N=268) la numărul total al copiilor examinați în anul școlar 1978/1979 (N=4100), constatăm că proporția lor este de 6, 54%. Din datele aceluiași sondaj rezultă că și de data aceasta tulburările dislalice sunt mai frecvente la preșcolari (159 din cei 1800 de preșcolari examinați prezentau astfel de tulburări, adică 8, 83%) decât la școlari (din cei 2300 de elevi examinați, 109 erau dislalici, ceea ce reprezintă 4, 47%).

Datele culese din literatura de specialitate, ca și cele obținute în urma investigațiilor pe care le-am întreprins, conduc la concluzia că tulburările dislalice au o mare frecvență în rândul copiilor, mai cu seamă în rândul celor de vârstă preșcolară. Chiar și la o lectură sumară, se poate constata că cercetătorii obțin date destul de apropiate în ce privește frecvența tulburărilor de limbaj, în speță a tulburărilor dislalice, perioada istorică (anii 1940, 1946, 1958, 1961, 1963, 1973, 1978) și zona geografică în care au fost efectuate cercetările (Londra, Manchester și Cronwal, după Sheridan, citat de C. Păunescu, 1966, Moscova, Tula și Kazan, după N. A. Nikașina, 1961; Leningrad, după Hvattev, 1959; București, după I.

Strâchinaru, 1959; Cluj, după A. Suciu, 1940, E. Neagu-Boşcaiu, 1961, 1963, E. Jurcău, 1974, 1976) neinfluenţând în prea mare măsură asupra frecvenţei tulburărilor de limbaj.

Deşi majoritatea cercetărilor înregistrează o descreştere simţitore a tulburărilor de limbaj pe măsura înaintării în vârsta a copiilor, nici unul nu vorbeşte despre dispariţia totală a acestor fenomene nedorite, fără intervenţia acţiunilor logopedice. Prezenţa acestor deficienţe de limbaj, chiar şi la vârsta micii şcolarităţi, este destul de mare, iar influenţa acestor tulburări asupra comportamentului verbal al copiilor, asupra dezvoltării lor intelectuale se fac resimţite.

Iată de ce examinarea, depistarea şi diagnosticarea copiilor cu tulburări de limbaj, încă din fragedă pruncie, în vederea asigurării unei asistenţe calificate, *este o necesitate.*

3.3 EXAMINAREA, DEPISTAREA ŞI DIAGNOSTICAREA COPIILOR CU TULBURĂRI DE LIMBAJ

Scopul examinării

- selecţia copiilor cu tulburări de limbaj
- stabilirea diagnosticului diferenţial şi formarea grupelor logopedice omogene
- planificarea muncii logopedice

Stabilirea diagnosticului diferenţial al tulburărilor de limbaj presupune, aşa cum afirmă majoritatea specialiştilor, o examinare complexă atât a limbajului cât şi a persoanei.

O examinare completă şi eficientă a tulburărilor de limbaj nu este posibilă decât prin cunoaşterea întregii personalităţi în cauză. În caz contrar sunt posibile erori de diagnostic. Ex. uşor se poate confunda, la o examinare superficială, un alalic cu un debil mintal, un alalic senzorial cu un surdo-mut. Examinarea complexă îl ajută pe logoped să facă o judicioasă împărţire a cazurilor de logopaţi, în logopaţi gravi, pentru a căror reabilitare sunt necesare lecţii logopedice, special organizate, şi logopaţi mai puţin gravi, care pot beneficia de o corectare în cadrul clasei şi a grupelor din grădiniţe, cu condiţia asigurării unei colaborări corespunzătoare.

Logopedul, în practică, desfăşoară o examinare de specialitate, examinare care parcurge două etape, succesive, una de depistare şi alta de diagnosticare a copiilor cu tulburări de limbaj.

Prima etapă de examinare, numită şi examinare selectivă, are loc la începutul anului şcolar, timp de o lună, în toate unităţile aparţinătoare cabinetului logopedic. Sunt examinaţi toţi copiii între grupa mijlocie şi clasa a IV-a şi sunt depistaţi cei ce prezintă tulburări de limbaj.

Selecţia copiilor cu tulburări de limbaj se face prin aplicarea unor probe de depistare, care prin însăşi specificul lor, trebuie să fie sistematice, dar limitate şi operative, pentru a asigura, într-un timp scurt, examinarea unei colectivităţi mari de copii.

În cadrul acestei prime etape de examinare a copiilor nu se fac referiri la etiologia şi diagnosticul diferenţial al tulburărilor de limbaj.

Logopedul realizează personal întreaga activitate de depistare a copiilor cu tulburări de limbaj, ceea ce presupune un volum foarte mare de muncă. El nu se poate baza pe datele provenite din alte surse, învăţătoare, educatoare, exactitatea lor fiind îndoielnică. Chiar dacă, cadrele didactice, au ca sarcină cunoaşterea temeinică a elevilor şi limbajului acestora, totuşi informaţiile furnizate de ele nu prezintă întotdeauna garanţiile necesare.

Printre cadrele didactice, care sunt chemate să dezvolte şi desăvârşească limbajul, se întâlnesc şi cazuri de nejustificată toleranţă faţă de tulburările de limbaj ale copiilor, pe care uneori nici nu le sesizează. Aceste neajunsuri, supărătoare şi dăunătoare, sunt determinate de o serie de factori ca:

- insuficienta informare logopedică în rândul cadrelor didactice
- o anumită subestimare a importanţei acţiunii psihopedagogice de cultivare a limbajului oral şi scris
- o exigenţă redusă faţă de exprimarea corectă îngrijită, elegantă, deci într-un cuvânt, o exigenţă redusă faţă de dicţie

Ansamblul: articulaţie, fonaţie, respiraţie nu este realizat la cote superioare. Se constată un insuficient antrenament auditiv necesar pentru discriminarea tulburărilor de limbaj la copii. Numai exerciţiile sistematice, de fiecare zi, ajută la pronunţarea precisă a fiecărui sunet şi la o vorbire corectă. Articularea corectă dă valoare unei voci bune şi tot ea ajută unei voci slabe. Vocea "strigată" mănâncă cuvântul. Nu ajută la nimic o vorbire tare dar nearticulată puternic.

În consecinţă, logopedul poate să solicite concursul cadrelor didactice din raza lui de activitate, dacă acestea au fost iniţiate, perfecţionate în problemele elementare de logopedie. Numai printr-o astfel de colaborare conştientă se poate cuprinde populaţia şcolară în evidenţa şi tratamentul logopedic.

Examenul selectiv este organizat, la rândul lui, în două etape:

etapa pregătitoare examinării

etapa examinării propriu-zise

În prima etapă se fac *acţiuni organizatorice premergătoare* examinării:

- programarea unităţilor aferente cabinetului logopedic pentru examinare de selecţie
- alegerea unei încăperi corespunzătoare, cu o bună izolare fonică şi luminoasă în care să se desfăşoare examinările de selecţie
- planificarea împreună cu propunătorul clasei a ordinii în care se vor prezenta copiii la examinări
- pentru a asigura operativitatea examinării copiilor, aceştia sunt planificaţi câte 2-3 deodată

Depistarea. Probe aplicate: denumiri de obiecte, analiza corpului, a vestimentaţiei.

Aplicarea unor probe de pronunție: - abecedarul în imagini; - discul cu paronime; - albumul logopedic

Abecedarul în imagini:

Este alcătuit din minimum 81 de imagini, rezultate din plasarea fiecărui fonem, din cele 27 câte are limba română, în trei poziții diferite: inițial, median, final.

Abecedarul în imagini examinează capacitatea fonematică a copiilor. Fiecare dascăl (învățător, educatoare) își poate confecționa ușor un astfel de instrument de lucru. În literatura de specialitate *abecedarul în imagini* se mai numește și *probă de pronunție.*

Discul cu paronime sau discul cu imagini: alcătuit din cuvinte paronime perechi (cuvinte asemănătoare ca formă, dar deosebite ca sens). Copilul examinat trebuie să le indice pe bază de auz, stând cu spatele la examinator. Discul cu paronime examinează capacitățile de diferențiere fonematică a copiilor.

Cuvinte paronime în trei poziții:

inițială:	**mediană**	**finală**
p-b: pere - bere	p-b: pompă-bombă	p-b: corp-corb
c-g: coală - goală	c-g: cocoș-gogoș	c-g: rac-rag
n-l: nadă – ladă	n-l: cană-cală	n-l: ban-bal
r-l: ramă-lamă rac-lac, ladă-radă	t-ț: gheață-gheată	r-l: car-cal
t-c: timbru-cimbru	t-s: pitic-pisic	t-ț: lat-lat
t-s: tobă-sobă	ț-s: vise-vițe	s-ț: sos-soț
ț-č: țeapă-ceapă	s-z: vase-vaze	ț-c: spițe-spice
ș-j: șir-jir	s-ș: muscă-mușcă	ș-j: coși-coji
z-j: zar-jar	z-ș: cizmele-cișmele	s-ș: dus-duș; cos-coș
s-ș: scoală-școală		z-s: cirezi-cireși
t-d: toamnă-doamnă		
f-v: far-var		

Albumul logopedic este utilizat în cazul copiilor cu tulburări mai accentuate.

Cu ajutorul acestei probe se poate surprinde la copii capacitatea de imitație a unui model corect sonor (imitarea onomatopeelor ilustrate) grafic (redarea profilelor de pronunțare).

Albumul logopedic cuprinde mersul în corectare, pe etape, de la emiterea sunetelor cu ajutorul onomatopeelor, la stabilirea poziției corecte în articulare, cu ajutorul profilelor de pronunțare, apoi la introducerea sunetului în vorbirea orală și scrisă cu ajutorul materialului verbal și ilustrativ organizat într-un sistem.

În timpul examinării ținuta logopedului trebuie să inspire încredere. Subiectul examinat trebuie să fie cât mai degajat iar vorbirea lui trebuie să decurgă cât mai natural. În caietul de depistare se notează nu numai sunetele denaturate ci și cuvintele în care au fost depistate. Copilul care are o tulburare de pronunție este verificat la toate sunetele cu ajutorul imaginilor pe care le denumește și după modelul de pronunție al logopedului sau după modelul de pronunție de pe profilul de pronunțare, prezentat în albumul logopedic. Toate constatările, legate de comportarea verbală a copilului, sunt înregistrate în caietul de depistări. Sunt menționate și cazurile de ameliorare pe bază de imitație sau prin citit. Sunt foarte importante, aceste observații, pentru că arată în ce măsură este afectată vorbirea este consolidată sau labilă. Pentru școlari sunt folosite și aplicate unele probe simple de examinare a limbajului scris

- scriere după dictare-să copieze
- să reproducă după un text citit

Începând cu copiii preșcolari, unii autori recomandă aplicarea sistematică a probelor predictive:

- orientarea temporo-spațială
- lateralitate
- memorie și percepție spațială acesta, pentru depistarea viitorilor legastenici.

Examinarea selectivă se încheie prin consemnarea tuturor observațiilor în caietul de depistări. Logopedul comunică directorilor situația frecvenței tulburărilor de limbaj urmând să se stabilească programul de corectare împreună cu cadrele didactice implicate. Se va stabili planul de acțiune viitoare de la cabinet.

Cea de-a doua etapă a examinării este etapa examinării integrale, care se desfășoară la cabinet, este o continuare firească a celei precedente și are drept scop stabilirea diagnosticului diferențial și dacă este posibil și prognosticul tulburărilor de limbaj depistate și diagnosticate.

Examinarea integrală este mai complexă și se desfășoară la cabinet, uneori îmbinându-se cu activitatea terapeutică.

Examinarea integrală este mai aprofundată. Ea îmbină aspectul etiologic cu cel siptomatologic, făcându-se o delimitare clară între tulburările fiziologice și cele defectologice.

Se fac următoare examinări:

1. Anamneza. Pe lângă anamneza, necesară în stabilirea diagnosticului diferențial, se face și un examen amănunțit.

2. *Examen somato-funcțional* pentru a pune în evidență modul cum funcționează organele fonoarticulatorii. În fișa logopedică se notează toate deformațiile somatice, malformația organelor, a palatului, a buzelor, a limbii etc.

Acest examen este determinat de faptul că în diferite cazuri anomaliile organice determină tulburări de limbaj.

3. *Examenul motricității articulatorii* pentru a pune în lumină unele disabilități motorii, paralizii, pareze. Se examinează corpul sub aspect biomecanic pentru a stabili

- precizia şi
- ritmicitatea mişcărilor articulatorii în faţa oglinzii, în mod independent şi în mişcare.

Efectuându-se la cabinet, unde logopedul dispune de mijloace de investigare şi nefiind limitat în timp, examenul integral face *trecerea de la simptom la cauză.* Astfel, pentru stabilirea diagnosticului diferenţial al sigmatismului trebuie analizate toate aspectele limbajului:

- aspectul fonator privind tăria şi direcţia undei de aer;
- aspectul articulator privind praxia buzelor, maxilarelor, limbii;
- aspectul auditiv privind dirijarea undei de aer precum şi capacitatea de diferenţiere fonematică;
- aspectul lingvistic: scoate la iveală nivelul de dezvoltare a laturii lexico-gramaticale a limbajului.

Sigmatismul, pe care l-am luat drept exemplu, poate să apară pe baza unei deficienţe localizate în oricare dintre aceste componente ale limbajului: fonator, articulator, auditiv.

În cazul în care, sigmatismul, se referă numai la unul din aspectele, limbajului, celelalte pot fi figurate, ceea ce simplifică mult programul de terapie.

În terapia logopedică se porneşte de la stabilirea corectă a diagnosticului diferenţial. Nu este suficient să se constate că un sunet este deficitar ci neapărat trebuie să se determine şi de ce este deficitar. Pentru aceasta este necesar să se facă investigaţii etiologice multilaterale şi aprofundate.

În cazul exemplului dat (sigmatismul) poate fi vorba de o deficienţă de auz, o insuficienţă motorie a vălului palatin, o pareză a limbii, fisură palatină, malformaţii maxilo-faciale-dentale, destrămarea modelelor de pronunţie în cazul afaziei. În toate aceste cazuri, în funcţie de cauza şi forma defectului se stabileşte diagnosticul diferenţial precum şi o metodică diferenţiată de reeducare a pronunţiei.

Examinările făcute de-a lungul anilor reliefează existenţa unei legături între dislalie, pe de o parte, şi întârzierile motorii şi auzul deficitar, pe de altă parte.

Dintre numeroasele probe simple utilizate pentru determinarea lateralităţii:

- aplaudatul;
- închiderea palmelor cu ochii închişi şi urmărirea pol
- introducerea aţei în ac:
- desenarea cu ambele mâini concomitent;
- privitul într-un orificiu făcut într-un carton;
- depistarea ceasului ascuns.

Organul conducător este acela care răspunde la mişcare, este deasupra.

4. *Examinarea funcţiei auditive*

În stabilirea tulburărilor de natură audiogenă este absolut necesară examinarea capacităţii auditive şi în special a auzului fonematic. Capacitatea auditivă se examinează prin probe acumetrice sau audiometrice. La îndemâna logopedului sunt probe curente acumetrice, respectiv distanţa de la care percepe vorbirea în şoaptă, în mod normal de la 6-8 m.

Dacă se constată dificultăţi în recepţionarea şi repetarea cuvintelor după modelul logopedic în vorbirea şoptită, logopedul recurge la vorbirea normală dar excluzând labiolectura, adică fie că îşi astupă gura, fie că întoarce subiectul cu spatele. În aceste condiţii se examinează capacitatea receptivă a subiectului numai pe bază auditivă. În situaţia în care suspectează anumite abateri de la auzul normal, logopedul va recurge la examinarea audiometrică, determinând capacitatea auditivă aeriană şi osoasă.

Dacă auzul este normal logopedul trece la examinarea auzului fonematic. Această examinare se impune şi în situaţia în care se constată o deficienţă auditivă.

5. *Auzul fonematic* exprimă capacitatea individuală de a recepta şi diferenţia fonemele între ele în procesul articulării şi coarticulării.

Auzul fonematic se examinează cu subiecţii faţă-n-faţă în condiţiile în care se exclude labiolectura. Se pronunţă paronime (cuvinte foarte apropiate ca structură fonetico-fonematică, care se diferenţiază între ele doar printr-un fonem) sau se dau să distingă după auz diferite instrumente sau să indice sursa sonoră.

Din examinarea auzului fonematic se poate vedea în ce măsură ele pot constitui cauze ale tulburărilor de limbaj.

Examinarea auzului se realizează prin reluarea probei de auz fonematic cu ajutorul discului cu paronime, la care se mai adaugă utilizarea aparatului de diferenţiere fonematică. La acest aparat, logopedul şi logopatul pronunţă concomitent paronime perechi care denumesc imaginile de pe disc sau planşă.

Această examinare scoate mai mult în evidenţă diferenţa dintre vorbirea corectă şi greşită. Proba este bună pentru că stimulează dezvoltarea atenţiei şi memoriei auditive precum şi a capacităţii de analiză, sinteză şi comparaţie fonematică.

Pentru evidenţierea dificultăţilor de diferenţiere fonematică se pot utiliza şi cuvinte fără sens, numite logatomi, cuvinte în a căror componenţă intră sunete mai dificile (ex: saşa, şasa, jozo, zuju).

Examinarea auzului fonematic nu se poate realiza integral în cabinetul logopedic. Cazurile mai grave vor fi trimise la O. R. L. pentru un examen mai amănunţit şi pentru audiogramă.

6. *Examinarea motricităţii respiratorii.* Se execută câteva mişcări respiratorii după care se stabileşte tipul şi calitatea respiraţiei.

7. *Ritmul acustico-motor.*

Se examinează caracterul mişcărilor corpului în general şi ale articulaţiei în special. O bună dezvoltare ritmică dezvăluie o bună funcţionare a ritmului.

În caz de aritmie generală a corpului este afectată vorbirea. Vorbirea este în esenţă cea mai bună activitate ritmică.

Se execută mişcări într-un ritm impus la pian, lovire cu creionul, cu degetul pe masă, sau se pronunţă intr-un ritm impus.

8. *Examinarea vocii,*

Se examinează concomitent cu vorbirea. Se urmăreşte timbrul, durata, sonoritatea. este foarte importantă examinarea vocii în perioada pubertăţii.

9. *Examinarea pronunţiei,* sunetelor se realizează în mod complex, urmărindu-se mişcările articulatorii ale

- limbii
- vălului palatin
- buzelor
- maxilarel

Examinarea pronunţării sunetelor se realizează şi izolat şi în diferite structuri: silabe, logatomi, cuvinte, propoziţii, fraze, pe baza modelului oferit de logoped. Se verifică la început vorbirea independentă, apoi pronunţarea cuvintelor pe bază de imagini-sunet.

Se foloseşte o trusă cu obiecte (modele sau imagini) sunetele trebuind să se afle în diferite poziţii fonetice.

Se notează pronunţia, defectele de pronunţare în cuvânt şi mişcările de articulaţie defectuoase (scoate limba, face grimase).

Repetând, imitând după logoped, c*opilul* încearcă să-şi îndrepte vorbirea, ceea ce înseamnă că tulburarea nu este consolidată şi poate fi eradicată.

O categorie aparte de probe aplicate în etapa a doua a examinării o constituie cea care vizează incidenţa dislaliei cu dislexia şi disgrafia. Dintre ele amintim (10)proba vitezei de citire, proba de dictare, de copiere, de compunere. În cazul primei probe de citire textul ce se dă copiilor este alcătuit în aşa fel încât să cuprindă sunete asemănătoare din punct de vedere acustico-articulatoriu, dar care se diferenţiază foarte greu ex. Siflantele surde de sonore, siflantele de şuierătoare, siflantele de africate. La preşcolari, se dau imagini de citit, în denumirea cărora se află sunete problemă. În cazul în care nu le poate citi pe toate, i se cere să arate care este imaginea care-i creează greutăţi. Aşa formăm reprezentări fonematice.

În cazul în care copilul nu poate citi, i se cere să ridice mâna şi să indice litera care-i creează dificultăţi. Aşa se verifică modul cum poate să raporteze sunetul la litera corespunzătoare. Sunt copii care nu pot raporta corect sunetul la literă, acest lucru răsfrângându-se negativ asupra citit-scrisului. La preşcolari sunt cazuri de copii cu reprezentări fonetice corecte, după modelul oferit de logoped, dar care întâmpină dificultăţi în elaborarea deprinderilor articulatorii.

La şcolari se examinează şi scrierea cuvintelor pronunţate.

Când apar greşeli şi în limbajul scris, greşelile se subliniază în text se menţionează în fişa logopedică la examenul grafiei. Se examinează şi caietele de casă.

Logopedia trebuie să se folosească şi de date medicale mai ales asupra sistemului nervos. Nu trebuie studiate doar defectele de pronunţie ci trebuie să se cunoască şi dezvoltarea generală a copilului, particularităţile sale psihice.

Studiul vorbirii continuă după examinarea integrală a copilului şi se adânceşte în procesul de muncă al logopedului.

Un examen complet se impune în toate cazurile de tulburări grave ale vorbirii (alalie, afazie). În tulburările mai uşoare (dislalii simple) ne limităm la punerea în evidenţă a tulburărilor de vorbire şi examinarea organelor de vorbire.

În afara copiilor depistaţi şi diagnosticaţi, la cabinetul logopedic se prezintă pentru consultaţii şi precizarea diagnosticului cazuri trimise de către cadrele didactice, medici, părinţi. Examinarea lor se face individual folosind metode variate de culegere de informaţii necesare stabilirii diagnosticului, ca: anamneza, convorbirea, conversaţia, observaţia şi examinările de specialitate.

Aportul practic al metodelor de examinare nu trebuie supraevaluat. Ele reprezintă tehnici de lucru prin intermediul cărora logopedul culege informaţii necesare despre vorbire şi vorbitor. Materialul cules este brut, el urmând să fie prelucrat şi interpretat.

Spre deosebire de cazurile uşoare în care examinările nu depăşesc câteva zile, în cazul cazurilor grave cum sunt alalicii, oligolalicii, afazicii examinarea se prelungeşte şi la câteva săptămâni şi se continuă şi în procesul muncii logopedice de corectare.

În practică nimic nu este mai dăunător decât convingerea că ai stabilit diagnosticul definitiv.

Uneori diagnosticul iniţial este infirmat în procesul de corectare.

Se pot face greşeli de diagnosticare fie din cauza suprficialităţii fie din cauza lipsei de profesionalism, ceea ce este la fel de grav.

Examinarea logopedică trebuie să respecte următoarele condiţii:

1. *Să fie complexă* - să respecte aspectele fonetic, fonematic, lexical, gramatical, semantic, la şcolari scris-cititul.

Înseamnă o abordare pluridimensională, explorativă a vorbirii şi personalităţii subiectului. Nu se face numai o examinare

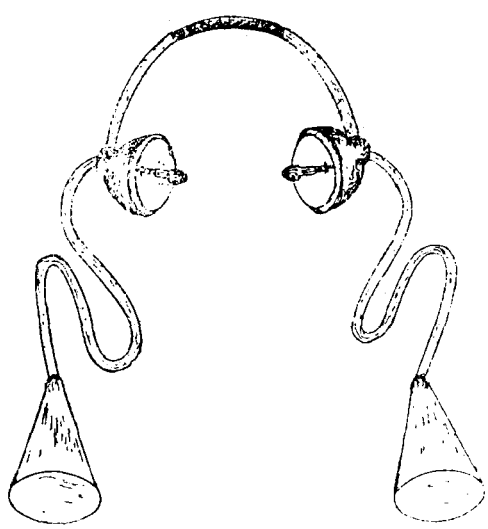


fig.3.1 Aparat de diferenţiere fonematică

logopedică ci se completează cu date ale examinării psihice, medicale (din fişa medicală), socio-familiale ale copilului, în general toţi factorii pot fi implicaţi sau pot contribui la producerea tulburării de limbaj.

Din complexitatea datelor deţinute logopedul va extrage (sintetiza) acele date care sunt relevante privind etiologia evoluţiei tulburărilor de limbaj. Aceste date vor conduce la stabilirea unui diagnostic diferenţial precis şi clar. Ca urmare, ele vor contribui la elaborarea unui plan individual de terapie şi recuperare

2. *Să fie sistematică* - să fie sistematică - să urmărească interdependenţa componentei afective cu alte componente ale limbajului

Înseamnă să se efectueze potrivit unui plan, a unui program dinainte stabilit. Pentru fiecare întâlnire dintre logoped şi logopat, logopedul trebuie să urmărească obiective bine precizate Încât să respecte complexitatea examinării şi să urmărească ţelul final

3. *Să conducă la analiza evolutiv-dinamică a tulburărilor de limbaj*. Fiecare tulburare de limbaj poate fi în acelaşi timp şi cauză şi efect al altor tulburări, într-un lanţ.

Ca urmare, prin cercetarea anamnestică şi alte mijloace de investigare, logopedul trebuie să urmărească identificarea factorilor răspunzători, a perioadei lor de acţiune, să constate efectele care se manifestă la momentul respectiv şi ce efecte ar mai putea avea.

(Ex. Tulburări de natură audiovizuală, neglijenţa părinţilor, otite repetate care pot conduce la surditate).

Datele pe care le culege logopedul În activitatea de diagnosticare şi investigare trebuie să conducă la evoluţia şi stabilirea dinamicii acestora în producerea şi fixarea tulburărilor de limbaj

4. Să fie dotată cu o trusă logopedică de depistare şi examinare integrală. Trusa logopedică cuprinde

Material didactic	*Instrumente şi aparate folosite* în examinare
- album logopedic	- spatule
- abecedar logopedic	- sonde artificiale
- discul cu paronime	- metronom
- profile de pronunţare	- aparat de diferenţiere fonematică (Fig. nr. 3.1)
- un tablou ce trebuie povestit	- aparat pentru gimnastica respiratorie
- manuale şcolare	- oglinda mare pentru controlul mişcărilor articulaţiilor
- caiete pentru scris	- oglinda tridimensională pentru studiul mobilităţii vălului
	- spirometrul
	- audiometrul
	- casetofon

4. EFICIENȚA MUNCII LOGOPEDICE ÎN PREVENIREA ȘI CORECTAREA DISLALIEI LA PREȘCOLARI ȘI ȘCOLARII MICI

4. 1. PRINCIPII DE PREVENIRE ȘI CORECTARE A DISLALIEI

Tratarea timpurie a tulburărilor de limbaj asigură eficiență sporită acestei acțiuni, întrucât la copiii mici automatismele psiholingvistice nu sunt consolidate și ușor pot fi înlocuite cu deprinderi corecte de vorbire. Tratarea tulburărilor de limbaj încă în faza lor de debut, în mod deosebit al tulburărilor cu caracter polimorf, creează premisele timpurii ale înlăturării unora dintre cauzele insuccesului școlar, și anume a cauzelor de natură logopedică.

Tratarea indirectă vizează terapia copilului în mediul său obișnuit de viață. Respectarea acestui principiu presupune inițierea factorilor educaționali (familie, părinți, școală) în munca logopedică. Acest lucru se poate realiza prin crearea unei atmosfere propice în familie, în grădiniță și în școală. Grădinița și școala, bunăoară, prin însăși specificul muncii care se desfășoară în ele, pot contribui din plin la profilaxia și terapia timpurie a vorbirii copiilor. Pentru aceasta însă, este absolut necesară o intensă muncă de popularizare în rândul părinților, educatoarelor și învățătorilor a măsurilor de ordin profilactic și terapeutic, scop spre a cărui realizare tinde și cartea de față. Deosebit de eficiente sunt și întâlnirile de lucru ale profesorului logoped cu părinții și dascălii (educatoare și învățători) copiilor cu tulburări incipiente de limbaj.

Tratarea în colaborare cu părinții și dascălii a copiilor cu tulburări de limbaj este o nuanță a principiului tratării indirecte. El presupune mult tact atât din partea logopedului, cât și din partea părinților și dascălilor. Din partea logopedului în raporturile sale cu părinții, pentru a le trezi și întreține încrederea în reușita deplină a muncii lor comune, iar din partea părinților și a dascălilor pentru a evita crearea la copil a atât de nedoritului complex de inferioritate. Când este vorba de forme ușoare de dislalie, de pildă, părinții pot continua acasă munca începută de logoped în grădiniță, printr-o serie de exerciții realizate sub atractiva formă a jocului, exerciții pe care profesorul logoped le va indica.

Respectarea particularităților de vârstă și individuale a devenit deja un truism pentru toate sectoarele educației. În cazul logopediei însă, acest principiu vizează evitarea confuziilor, posibile tocmai datorită vârstei copiilor, între tulburările de limbaj propriu-zise și cele pasagere, datorate insuficientei maturizări a organelor și funcțiilor fonoarticulatorii.

La principiile cu valoare profilactică, enunțate mai sus, trebuie adăugate și cele patru principii pentru corectarea tulburărilor dislalice, formulate de Seemann:

Principiul exercițiilor de scurtă durată. Deoarece copiii obosesc repede în timpul exercițiilor de vorbire, este bine ca întotdeauna să exersăm doar timp de 2-3 minute. În schimb este bine ca această exersare scurtă să fie repetată frecvent (de 20 până la 30 de ori într-o zi), pentru ca între aspectul sonor corect al sunetului rostit și mișcările articulatorii respective să se poată fixa legăturile necesare.

Principiul utilizării autocontrolului auditiv. Exercițiile sistematice de auz trebuie să-i facă pe dislalici în stare să deosebească sunetul fals de sunetul corect. Din acest principiu rezultă o serie de obligații atât pentru logoped, dascăl și părinți, cât și pentru copil. Dacă după mai multe zile de exerciții, copiii nu sunt în stare să distingă cu ajutorul auzului sunetele ce fac parte din aceeași grupă, atunci logopedul se ajută de văz și arată copiilor, demonstrând pe organele lui fonatorii care sunt deosebirile.

Principiul utilizării sunetelor ajutătoare. Deoarece controlul conștient al mișcărilor articulatorii și cel al poziției sunetelor duce la tensiuni care nu sunt necesare și prin care uneori se periclitează succesul educației vorbirii, se recomandă să se recurgă la sunetele asemănătoare pe care le poate pronunța deja. Din ele se formează treptat sunetele noi, corecte, care înlocuiesc pe cele vechi, greșite.

Principiul acționării minime arată că este mai bine ca sunetele noi să se exerseze la începutul exercițiilor cu vocea scăzută, fără exagerare. Vocala se adaugă la început abia șoptit și abia mai târziu se pronunță cu voce tare. În felul acesta se evită mișcările însoțitoare inutile, iar durata tratamentului se scurtează.

Din cele de mai sus rezultă că logopedul trebuie să acorde o atenție deosebită exercițiilor de corectare a vorbirii, să le facă plăcute copilului, să-i trezească încrederea în forțele proprii. Este mai bine ca exercițiile să înceapă cu corectarea sunetelor mai puțin dificile, pentru că – este bine știut – succesele imediate, fie ele și mici, vor alimenta dorința copilului de a exersa, de a obține succese și mai mari. Insuccesele, dimpotrivă, creează disconfort psihic și demobilizează copiii de la activitatea logopedică. Ele sunt foarte periculoase, putând duce la apariția *mutității intenționate.*

Strânsa colaborare a logopedului cu "pacientul" său contribuie la înlăturarea insuccesului și trezește la copil interesul și încrederea în reușita tratamentului. Unul dintre puternicii factori educaționali este *învățarea salutului* la intrare și ieșirea din cabinet (din casă, din sala de grupă, din clasă etc.), cu repetarea corectă sunetelor-problemă (ex.: rotaciștii salută, fiecare în parte, la intrarea în cabinet: "Bună ziua doamna învățătoare", iar la plecare: "La revedere doamna învățătoare"). Un alt factor motivațional căruia trebuie să-i acordăm importanța cuvenită îl constituie *învățarea pronunției corecte a numelui propriu,* mai ales când în componența lui se întâlnesc sunete-problemă. Factorii motivaționali mai sus amintiți, la care s-ar mai putea adăuga și alții, trezesc la copil plăcerea de a vorbi, de a frecventa cabinetul logopedic. Atmosfera calmă și amabilă trebuie să-l înconjoare pe copilul dislalic tot timpul, nu numai în cabinetul logopedic, ci și acasă (în familie), la grădiniță (în grupă) sau la școală (în clasă). Ori de câte ori este posibil, el trebuie să fie răsplătit cu o laudă și înconjurat. La copiii mici chiar o mângâiere este o mare răsplată. Să ne reamintim bucuria pe care a trăit-o împreună copilul Lucian Blaga și familia sa atunci când cel ce avea să devină marele nostru Poet-Filosof a izbutit să imite prima oară un *r* purificat de orice aproximații. Evenimentul notează cu fină autoironie Lucian Blaga, marcat de exclamația

de bucurie a tatălui său (Bravo!), "este vrednic de însemnat în calendar" şi de el (de acest eveniment) s-a luat act în chip solemn în toată familia, ca de naşterea unui nou copil.

Subscriem, în finalul acestui subcapitol, la concluziile cu valoare de principii formulate atât de concis de Wulff, care spunea că este necesar ca sunetul să fie format cât mai curat şi cât mai clar cu putinţă; pronunţia corectă a sunetului să se exerseze cât mai degajat, mijloacele ajutătoare, mecanice, (spatule, sonde etc.), să se folosească pe cât posibil cât mai puţin; controlul auditiv să fie introdus cât mai repede; formarea corectă a sunetului să fie exersată în cele mai variate combinaţii (vocalice, consonantice); exerciţiile obositoare să fie efectuate cu cât mai multă voioşie şi dozate în timp.

Principiile logopedice, principii care se completează reciproc în modul cel mai fericit, ele aflându-se într-o unitate indisolubilă, constituie baza oricărei metode ce se foloseşte la lecţiile de logopedie.

4. 2 METODE ŞI PROCEDEE DE PREVENIRE ŞI CORECTARE A DISLALIEI

În literatura de specialitate se vorbeşte despre două mari categorii de metode şi procedee de tratare a tulburărilor dislalice. Prima categorie cuprinde metodele şi procedeele cu caracter general, cele cu acţiune indirectă, de profilaxie a dislaliei, iar cea de-a doua include metodele şi procedeele cu acţiune nemijlocită în munca de educare a dislalicilor.

4. 2. 1 METODE ŞI PROCEDEE GENERALE

Contribuind la accelerarea procesului de dispariţie treptată a dislaliei (treptată, dar nu totală), metodele şi procedeele din prima categorie, care se aplică încă din perioada preşcolară, înlesnesc acţiunea metodelor de corectare. Specialiştii subliniază cu tărie rolul deosebit de important pe care îl are acţiunea profilactică sprijinită pe promovarea metodelor pedagogice adecvate, acţiune de care logopezii nu trebuie să uite nici un moment.

Persistenţa dislaliei până la intrarea copilului în şcoală poate avea efecte negative pentru viitorul şcolar, întrucât dislaliile pot provoca, mai cu seamă la copiii mai sensibili, tulburări de personalitate care, la rândul lor, pot cauza eşecul şcolar, ca urmarea inhibiţiei, reţinerii, negativismului, dificultăţilor de integrare în activitatea şcolară în colectivitatea clasei. Mai mult, la copilul de vârstă şcolară mică, dislalia se poate combina cu alte tulburări de limbaj, ca bâlbâială, dislexie, disgrafie.

La pledoaria pentru tratamentul timpuriu se mai adaugă un argument. În raport cu preşcolarul, şcolarul are mai puţin timp liber şi mai multe sarcini de îndeplinit, ceea ce-l face să treacă pe planul secund problemele pronunţiei sale corecte.

Dintre metodele din prima categorie, cele cu caracter profilactic, în cabinetul logopedic pot fi utilizate următoarele: gimnastica generală, gimnastica fonoarticulatorie, educarea echilibrului dintre inspir şi expir, educarea auzului fonematic, educarea personalităţii ş. a. Ne vom opri, pe scurt, la fiecare în parte.

Gimnastica generală, al cărei rol este subliniat de numeroşi autori, influenţează dezvoltarea limbajului şi contribuie, cum bine este ştiut, la menţinerea sănătăţii organismului. Exerciţiile fizice generale întăresc şi relaxează musculatura organelor vorbirii. De un real folos s-au dovedit a fi în munca logopedului o serie de exerciţii fizice simple, ca: rotirea braţelor ("moara de vânt"), rotirea capului, aplecarea capului în faţă şi în spate, aplaudatul, imitarea spălatului mâinilor, închiderea şi deschiderea pumnului, arătarea fiecărui deget în parte etc.

Gimnastica fonoarticulatorie se realizează prin mai multe serii de exerciţii, ca exerciţiile de gimnastică facială, lingual, mandibulară, velo-palatală şi labială. Din seria exerciţiilor de gimnastică facială şi lingual care pot fi utilizate cu bune rezultate amintim: deschiderea şi închiderea gurii, umflarea obrajilor, rictusul şi ţuguierea buzelor (sau "zâmbetul şi pupicul la mămică"); prinderea buzei inferioare cu dinţii superiori ("fâşâitul frunzelor": fff, apoi vvv); cu gura deschisă, limba se ridică sus-jos, în spatele incisivilor, limba lăţită şi ascuţită; şanţul lingual; cupa cu ceşcuţa lingual; limba se proiectează şi apoi se retrage puternic în fundul gurii; cu limba ghemuită în fundul gurii se pronunţă *c c c* (se ajută cu spatula sau, în lipsa ei, cu degetul, dezinfectat în prealabil); lipirea limbii de palat astfel ca la dezlipire să se audă un pocnet; cu limba aşezată în spatele incisivilor inferiori şi colţurile gurii puternic retrase se produce un suflu: *sss* (se simte aer rece pe mână); din aceeaşi poziţie se pronunţă *zzz* ("albina"); mişcarea opusă: limba este ridicată sus înspre mijlocul palatului, gura rotunjită şi se pronunţă *ş-ş-ş* ("vine trenul"), şşş ("vântul lin", în pumn se simte aer cald), apoi: *jjj* ("vântul puternic"); vibrarea buzelor ("sforăitul calului"); vibrarea limbii între buze ("motocicleta"), vibrarea limbii în spatele incisivilor superiori *tr tr tr* ("ceasul deşteptător"), *br br br* ("ciobanul mână oile"), *pr pr pr* ("se rup lemnele").

Fig 4.2 Formarea cupei linguale

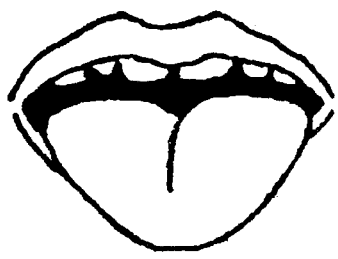


fig. 4.1 Formarea şanţului dorsal al limbii

Importante s-au dovedit a fi, de asemenea, exerciţiile de gimnastică labială, absolut necesare copiilor cu dislalie audiogenă, cu anomalii ale buzelor (pareze, despicături de buze, rigiditatea buzelor)

întrucât ele contribuie la întărirea musculaturii labiale, facilitează mişcările complexe de articulaţie a sunetelor, ajută la perceperea vorbirii prin labio-lectură. Din categoria acestor exerciţii amintim: vibrarea buzelor (imitarea sforăitului calului) şi umflarea buzelor cu reţinerea aerului în gură.

Toate aceste exerciţii cu caracter general se individualizează în funcţie de natura dislaliei. Astfel, expresivitatea facială trebuie exersată în mod special la copii cu pareze, iar motricitatea lingual la dislalicii cu hipotonie lingual. Exerciţiile de dezvoltare a mobilităţii mandibulare se aplică în mod special la copiii cu malocluziuni sau la cei care au suferit traumatisme maxilo-faciale. Sunt recomandate astfel de exerciţii şi dislalicilor care au mandibula rigidă, din care cauză ea (mandibula)nu poate contribui suficient la modelarea orificiului bucal. Vorbirea, în acest caz, este ştearsă, inexpresivă.

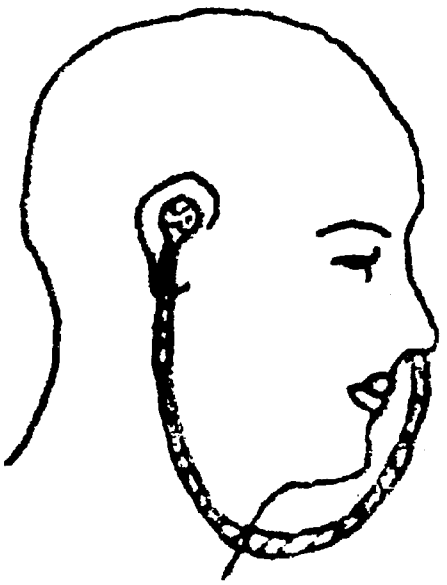


Fig. 4.3 Exerciţiu pentru corectarea nazalizării

La copii cu o vorbire nazală, sunt indicate exerciţiile de dezvoltare a motricităţii velo-palatine. Ele contribuie la ridicarea vălului palatin, făcând posibilă vorbirea orală. Exerciţiile de autocontrol şi de diferenţiere a vorbirii orale de cea nazală se pot face cu ajutorul unui dispozitiv format dintr-un tub stetoscop, tub ale cărui capete se fixează unul într-o nară, iar celălalt în ureche (vezi fig. 4. 3). La rostirea sunetelor nazale, *n* (de pildă), copilul aude un zgomot în ureche. Menţinerea zgomotului în ureche şi la rostirea altor sunete este o dovadă sigură a nazalizării acestora.

Este important ca toate categoriile de exerciţii despre care am vorbit până acum, în cadrul celor două metode generale (gimnastica generală şi gimnastica fonoarticulatorie) să se execute ritmic, întru-cât ele au menirea şi de a introduce ritmul în vorbirea copiilor.

Educarea echilibrului dintre inspir şi expir sau, cum i se mai spune, *gimnastica respiratorie* este o altă metodă de tratare a dislaliei. S-a observat că la unii copii respiraţia este disritmică. La copiii cu tulburări de limbaj aceste disritmii sunt mai accentuate. Expirul şi inspirul sunt neregulate, scurte, iar vorbirea acestor copii este foarte întreruptă. Unii vorbesc şi pe inspir. Pentru reglarea inspir-expirului se utilizează numeroase procedee, ca: suflarea într-o lumânare aprinsă, umflarea balonului, aburirea unei oglinzi (alternativ, cu nasul şi cu gura), formarea de valuri într-un vas cu apă (prin suflare), suflarea în diferite instrumente muzicale, iar la şcolari se pot utiliza şi spirometrele. În cadrul exerciţiilor de gimnastică respiratorie, care se pot desfăşura în grup sau individual, şi pot fi verbale şi nonverbale, trebuie să se acorde o importanţă foarte mare expiraţiei lungi, relaxate. La exerciţiile izolate de respiraţie, durata expirului trebuie să fie cel puţin de două ori mai mare decât durata inspirului. În cazul respiraţiei nonverbale, atât expirul cât şi inspirul se pot face cel mai bine pe nas, cu gura închisă. Respiraţiae trebuie să fie lipsită de zgomot. Urmează apoi în şirul exerciţiilor cele de inspir pe o singură nară, inspir pe nas şi expir cu gura larg deschisă, inspir pe gură şi expir pe nas, inspir adânc pe gură şi expir pe gură.

Educarea auzului fonematic este indispensabilă în tratarea dislaliei, ea înscriindu-se în rândul metodelor generale. Tulburările auzului fonematic pot merge de la incapacitatea de diferenţiere a unor sunete (ex.: siflantele între ele, siflantele de şuierătoare etc.) până la incapacitatea perceperii sunetelor, a silabelor sau chiar a cuvintelor. Dezvoltarea auzului fonematic determină creşterea capacităţii de diferenţiere fonematică, întrucât, după cum am arătat mai înainte, între auzul fonematic şi mişcările articulatorii, adică între percepţia auditivă şi articulaţie există o legătură indisolubilă. Copilul dislalic cu atât pronunţă mai greşit, cu cât aude mai slab şi cu cât pronunţă mai greşit cu atât I se dezvoltă mai puţin capacitatea de diferenţiere fonematică. Deficienţele de auz fonematic fac imposibil autocontrolul auditiv. De aceea, la începutul corectării dislalicul se serveşte de modelul corect motrico-kinestezic oferit de logoped.

Exersarea acestui model (motrico-kinestezic) stimulează dezvoltarea percepţiei fonematice, contribuind totodată la limpezirea ei, între articulaţia sunetelor şi percepţia lor existând, după cum am văzut o legătură intimă. Programa activităţilor din grădiniţă oferă suficient material pentru dezvoltarea auzului fonematic. Întrucât întreaga metodică de corectare a dislaliei este axată pe joc, dezvoltarea auzului fonematic se poate face şi sub forma unor jocuri, ca: "Spune cum face" (se imită sunetele produse de diferite animale); "Repetă după mine"; "Ghiceşte vocea care te strigă" etc.

Educarea personalităţii, ca o metodă generală de tratare a dislaliei, este impusă de constatarea că la copiii care au pronunţia deficitară se semnalează diferite complicaţii neuropsihice, tulburări de conduită şi de personalitate. La instalarea lor contribuie, pe lângă sensibilitatea mărită a acestor copii, şi atitudinea celor din jur, care fie că pretind copilului să vorbească corect, fie că-l ironizează şi îl ridiculizează pentru tulburarea lui de limbaj.

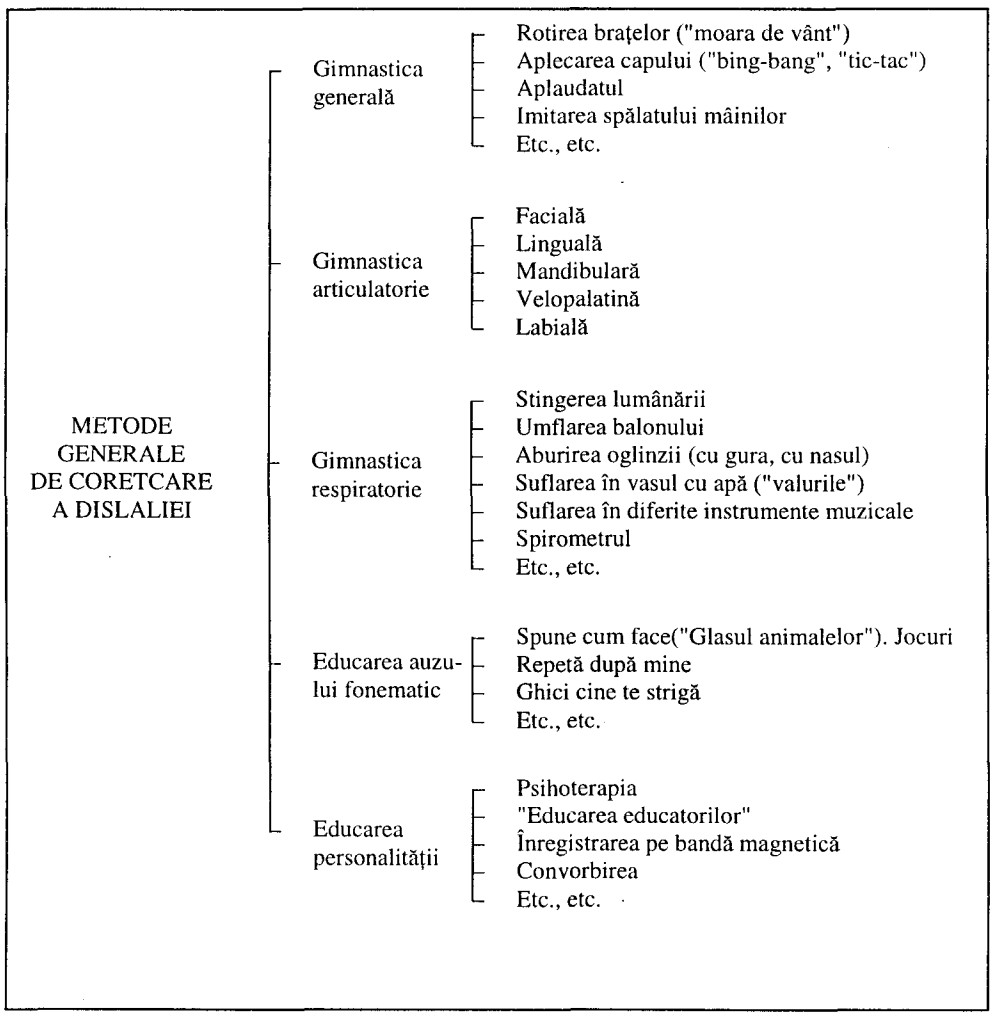
Tabloul complicaţiilor neuropsihice secundare este foarte complex, el putându-se manifesta sub forma închiderii în sine, timidităţii, negativismului, complexului de inferioritate, insuccesului şcolar, devierilor de conduită, iritabilităţii mărite, inapetenţei verbale etc.

Din cauza cortegiului de necazuri care îl însoţesc pe dislalic, se impune cu necesitate aplicarea metodei de educare a personalităţii copilului deficient, chiar de la începutul procesului de corectare. Dintre procedeele folosite în aplicarea acestor metode amintim: Înregistrarea vorbirii dislalicului pe bandă de magnetofon, la începutul tratamentului, iar apoi periodic. Procesele înregistrate de copilul dislalic ies în evidenţă prin compararea vorbirii sale de la prima înregistrare cu

vorbirea sa de la înregistrările următoare sau prin raportarea ei la vorbirea unui copil dislalic aflat în faza incipientă a tratamentului logopedic.

Constatarea progreselor făcute au pentru copil un puternic efect stimulativ

Fig. 4..4 Metode şi procedee (generale) de corectare a sunetelor



Psihoterapia, unul din procedeele cele mai eficiente în educarea personalităţii dislalicului, are drept scop înlăturarea stărilor apăsătoare, dureroase, conflictuale care au pus stăpânire pe viaţa psihică a copilului şi restabilirea echilibrului psihic al acestuia. La începutul tratamentului logopedic ea se aplică individual, iar pe parcurs se poate aplica şi în grup, sub formă de convorbiri prin care se urmăreşte stimularea interesului copiilor pentru o vorbire corectă şi frumoasă. Reuşita acţiunii psihoterapeutice depinde în foarte mare măsură, ca de altfel reuşita tuturor activităţilor logopedice, de priceperea celui care o efectuează. Logopedul (ca şi ceilalţi factori educogeni: educatoarele, învăţătorii şi părinţii) trebuie să ţină mereu seama de amorul propriu al copilului, să-l apere pe acesta de ironii şi umiliri, să-i înlăture sentimentul copleşitor al nimicniciei sale (al umilinţei lui scăzute), să-i cultive încrederea în forţele proprii, în reuşita lui deplină, în încununarea cu succes a eforturilor pe care le depune.

Practicile copiilor cu tulburări de limbaj pot fi atât pozitive cât şi negative. În primul caz, cel de dorit, copilul se situează pe o poziţie de atac, de căutare a unui mijloc de afirmare, de compensare a deficienţei sale, de dobândire a unui sentiment de siguranţă şi superioritate (vezi cazul lui Demostene). În cel de-al doilea caz, atitudinea copilului este de evitare şi retragere în faţa greutăţilor, de eludare a tratamentului logopedic, care i se pare ruşinos, pentru că nu-şi dă seama de rostul lui. Frica, timiditatea, sensibilitatea mărită la observaţiile celor din jur, neîncrederea, bănuiala sunt doar câţiva dintre factorii care-l vor face pe copilul dislalic să evite colectivitatea, să se închidă în sine, să piardă pofta de a conversa. Iată de ce întregul evantai de metode şi procedee, din care doar o parte am prezentat aici, trebuie aplicate de la caz la caz.

Cunoaşterea şi aplicarea în practica logopedică a metodelor şi procedeelor generale, cu caracter profilactic (vezi figura nr. 4. 4), este o necesitate impusă de generalizarea învăţământului preşcolar, învăţământ chemat să pregătească copilul pentru şcoală sub toate aspectele. Profilaxia tulburărilor de limbaj se înscrie printre cerinţele noii orientări logopedice, şi anume aceea de a le preveni şi corecta cât mai de timpuriu şi în mediul de viaţă al copilului.

4. 2. 2. METODE ŞI PROCEDEE SPECIFICE

Formele mai persistente de dislalie, care nu cedează în urma utilizării metodelor generale-prezentate în subcapitolul precedent-necesită aplicarea unor metode specifice de corectare. Succinta lor prezentare o vom face parcurgând etapele prin care trebuie să treacă procesul de corectare a sunetelor, şi anume: emiterea, consolidarea, diferenţierea şi automatizarea.

În *etapa emiterii sunetului* se recurge în mod curent la metoda demonstraţiei articulatorii în faţa oglinzii logopedice, la exerciţii (articulatorii şi fonatorii), la comparaţie, precum şi la metoda derivării sunetului nou din sunete corect emise anterior.

Metoda demonstrației articulatorii. Emiterea sunetului nou se face, la început, numai cu concursul analizatorilor vizuali kinestezic, logopedul folosindu-se de unul din materialele sale de bază - oglinda logopedică. În fața ei, el demonstrează copilului care este poziția corectă a organelor articulatorii participante la elaborarea sunetului în cauză și îi explică modul de execuție al mișcărilor, punând un accent particular pe poziția limbii, buzelor, dinților și maxilarelor. În timpul demonstrației, profesorul logoped se folosește și de palatograme (care sunt reprezentări grafice ale suprafeței palatului atinse de limbă în timpul emiterii sunetelor; pentru exemplificare, vezi fig. 4. 5. , în care am reprodus palatogramele vocalelor românești) și de diferite profile de articulare, care pun în evidență poziția normală a organelor vorbirii în timpul pronunțării sunetului (vezi câteva exemple în fig. 4. 6.), în alternanță cu poziția lor greșită. Îi sunt, de asemenea, de un real folos gesturile evocatoare, cu care îl familiarizează pe copil, gesturi care indică locul de articulare a sunetului respectiv (ex.: în cazul sunetului *s* arătătorul mâinii drepte va fi îndreptat în jos, indicând locul de articulare a acestui sunet; poziția degetului va fi inversă în cazul lui *ș,* care este un sunet prepalatal). După ce a urmărit atent demonstrația logopedului, copilul reperă singur în fața oglinzii toate mișcările articulatorii, până ajunge la fixarea lor kinestezică-tactilă. La pronunțarea sunetului, în scopul deprinderii dislalicului cu aspectul său acustic se trece numai după ce copilul a ajuns la deplina stăpânire a sunetului din punct de vedere motric. Pentru aceasta, logopedul pronunță sunetul în șoaptă, dislalicul repetă după el, iar în final copilul pronunță singur, după modelul oferit. Totul are loc în fața oglinzii. Antrenarea analizatorului acustic în procesul complex de elaborare a sunetului este facilitată de efectuarea unor exerciții de imitare a sunetelor din natură (onomatopee). Acestea vor fi selecționate în așa fel încât între ele și sunetul-problemă al copilului dislalic să existe o legătură directă. Exercițiile cu onomatopee - atractive și plăcute copiilor - joacă un rol însemnat în dezvoltarea auzului fonematic, între care și articulație există o indisolubilă legătură, fapt subliniat în mai multe rânduri în lucrarea de față.

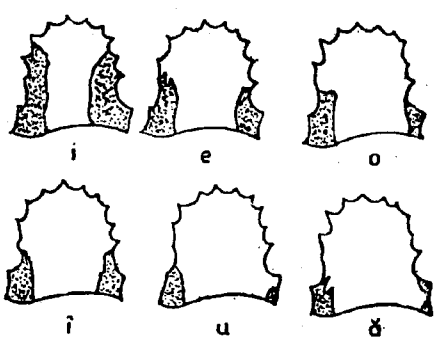


Fig. 4. 5. Palatogramele vocalelor românești

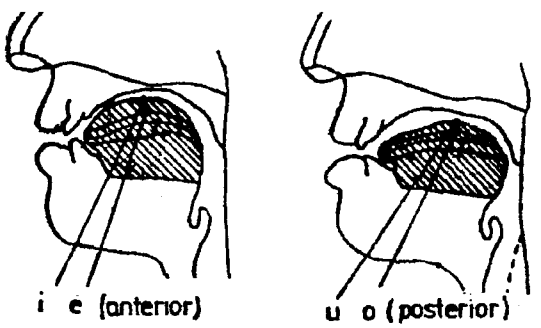


Fig. 4. 6. a. Poziția limbii în timpul articulării vocalelor anterioare și posterioare

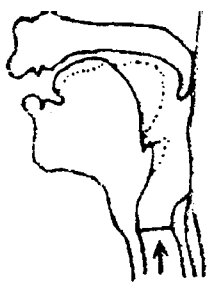


Fig. 4 6. b. Poziția limbii în timpul articulării lui *i* (linie continuă) și *u* (linie întreruptă)

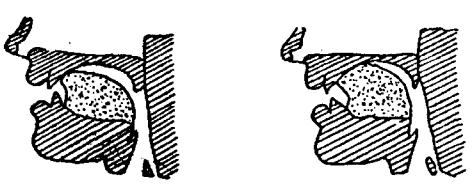


Fig. 4 6. c. Poziția limbii în timpul articulării consoanelor africate (ts, tș)

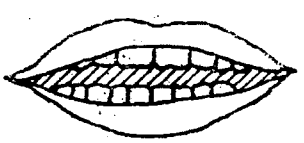


Fig. 4. 6. g. Rostirea corectă a lui č, ğ

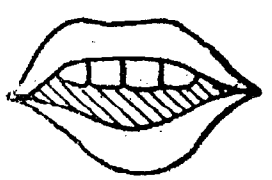


Fig. 4. 6. h. Rostirea incorectă (palatizată a lui č, ğ)

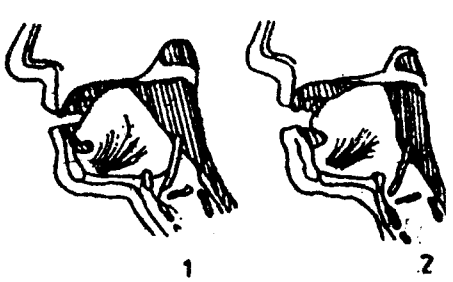


Fig. 4 6. d. Poziția limbii în timpul articulării lui k(g)+e(i); 2. Poziția limbii în timpul articulării lui k(g)+o(u)

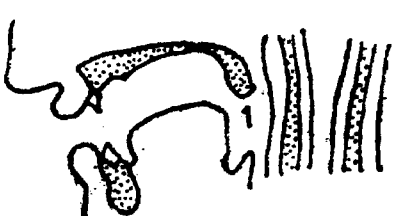


Fig. 4. 6. e. Poziția vălului palatin în rostirea nazalizată (1. vălul palatin dezlipit de peretele faringelui)

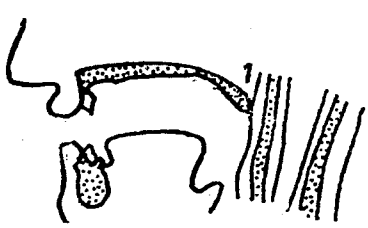


Fig 4. 6. f. Poziția vălului palatin în rostirea nenazalizată (1. vălul palatin lipit de peretele faringelui)

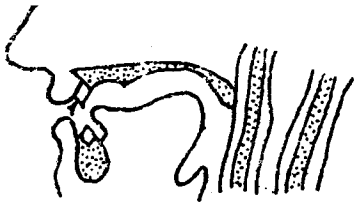


Fig. 4. 6. i. Poziția incorectă a limbii pentru rostirea consoanei *s* (1. Apexul depășește incisivii inferiori

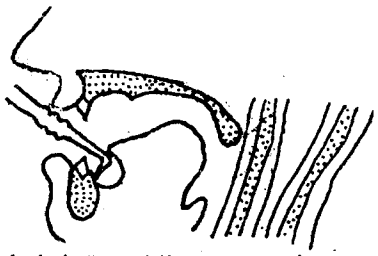


Fig. 4. 6. j. Exerciții pentru rostirea corectă a consoanei *s*

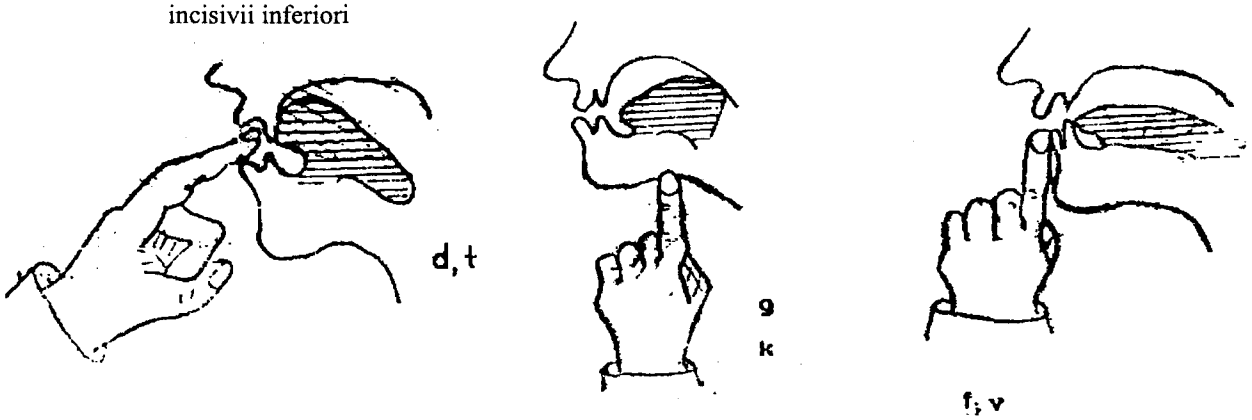


Fig. 4. 7. Gesturi evocate pentru indicarea locului de articulare a unor sunete

Dăm mai jos, cu titlu de exemplificare, lista câtorva onomatopee pentru unele din sunetele care pot crea dificultăți de pronunție copilului mic (vezi tabelul nr. 4. 1.).

Tabelul nr. 4. 1. Exerciții pentru emiterea sunetelor cu ajutorul onomatopeelor

Sunetul	Onomatopee		Indicați privind locul și modul de articulare a sunetelor
s	gânsacul supărat:	s – s – s	1. Limba, cu apexul (sau vârful)cât mai ascuțit, se sprijină la baza incisivilor inferiori, pe alveole
	chemarea pisicii:	piss – piss	
	fusul:	sfrr – sfrr	2. Buzele sunt întredeschise, cu comisurile trase în părți
z	sirena:	z – z – z	3. Dinții sunt închiși, pentru a evita interdentalismul
	albina:	bzzz – bzzz	
ț	cântatul greierului:	țrrr – țrrr	1. Limba, cu apexul ascuțit, se sprijină pe linia de unire a dinților superiori cu cei inferiori
	șoricelul:	chiț – chiț	2. Buzele sunt cu comisurile trase în părți
			3. Dinții sunt închiși pentru a evita interdentalismul
ci	vrăbiuța:	cip-cip-cirip	1. Limba se sprijină pe alveolele dinților superiori (pe deluşor)
č	ciocănitoare:	cioc-cioc	2. Buzele întinse cu comisurile ridicate
			3. Dinții sunt închiși după care se deschid brusc pentru pronunțarea sunetului *ci (č)*
r	motocicleta:	brrr – brrr	1. Apexul ascuțit al limbii atinge succesiv alveolele incisivilor superiori
	pocnetul lemnelor:	prrr – prrr	
	ursul:	morrr–morrr	2. Buzele au comisurile trase în părți
	fusur:	sfrrr – sfrrr	3. Dinții sunt îndepărtați
	ceasul:	trrr –trrr	
ş	vântul lin:	ş ş ş – ş ş ş	1. Apexul limbii este ridicat aproape de vălul palatin dur (cerul gurii)
	trenul în mișcare:	ş – ş – ş	
j	vântul puternic:	v–jjj–v–jjj	2. Buzele se țin rotunde
			3. Dinții sunt închiși, pentru a evita interdentalismul
f	fusul:	sfrr – sfrr	1. Apexul limbii se sprijină pe incisivii inferiori
v	văiet:	vai – vai	2. Buza inferioară atinge dinții superiori
			3. Maxilarele sunt uşor deschise
c	cocoşul:	cucuriguu	1. Apexul limbii stă la baza incisivilor inferiori
	găina:	ct–cot-codac	2. Buzele sunt uşor întredeschise
	ceasul:	tic – tac	3. Dinții sunt uşor îndepărtați
g	gâsca:	ga – ga	
	curcanul	glu – glu	
h	calul:	i – ha; i – ha	

NOTĂ:

Pentru a fi mai uşor de emis, onomatopeele se pot introduce prin scurte povestioare.

Vocalele se pronunţă astfel:

A: cu gura mare

E şi I: cu buzele întinse, ca la zâmbet

O şi U: cu gura rotundă

Sunetul se consideră a fi elaborat numai atunci când copilul îl stăpâneşte deplin, atât motric cât şi acustic, între cele două laturi existând strânse raporturi de interdependenţă.

În practica logopedică se întâlnesc cazuri când datorită unei hipotonii musculare sau unor disabilităţi motorii, copilul dislalic nu-şi poate coordona singur mişcările organelor de articulaţie (limbă, buză palat). În astfel de cazuri, logopedul este nevoit să folosească şi mijloace auxiliare mecanice, ca sonde, spatule etc. Recurgerea la ele se face însă numai după epuizarea tuturor celorlalte posibilităţi de care dispune logopedul, deoarece - după opinia majorităţii specialiştilor – utilizarea mijloacelor auxiliare mecanice înseamnă de cele mai multe ori o investiţie brutală asupra organelor vorbirii.

Metoda exerciţiilor. Elaborarea sunetului corect este rezultatul efectuării unui mare număr de exerciţii fonoarticulatorii, care se realizează diferenţiat în funcţie de forma dislaliei şi de particularităţile organelor de vorbire. Nu se poate lucra după un model unic la corectarea unor, dislalii manifestate prin distorsiunea, prin omiterea sau prin substituirea sunetului, a vibrantei *r,* de pildă, pentru că, în acest caz, deşi este vorba de acelaşi sunet, avem de-a face cu trei lucruri diferite. În cazul mai sus-citat, sarcina cea mai dificilă o constituie corectarea pronunţiei distorsionate, datorită intervenţiei binecunoscutului fenomen al transferului negativ (al interferenţei)

Pentru a asigura formarea percepţiilor auditive cât mai clare se utilizează procedeul verbo-tonal, care pune pe prim plan valoarea analizatorului auditiv în elaborarea sunetului nou. Logopedul poate folosi în acest scop aparatul de diferenţiere fonematică, cu ajutorul căruia copilul dislalic exersează acomodarea organelor sale de vorbire după modelul corect, oferit de terapeut. În afara acestui procedeu, metoda exerciţiilor mai cuprinde şi procedeul imitaţiei plurisenzoriale, al excluderii unor analizatori (mai ales în faza incipientă de însuşire a pronunţiei), precum şi folosirea unei largi game de material auxiliar: oglinda logopedică, profile de pronunţare, scheme, palatograme etc.

Metoda comparaţiei oferă copilului dislalic posibilitatea raportării stadiului în care se află procesul de corectare a tulburării sale de limbaj cu stadii anterioare şi, în felul acesta, a înregistrării progreselor realizate. Prin raportarea copilului în primul rând la el însuşi şi apoi la cei din preajmă (logoped, care îi oferă modele de pronunţie, adulţii din mediul ambiental, colegii săi etc.), raportare care presupune mult tact, copilului i se potenţează mobilurile interioare, dorinţa de autodepăşire.

Metoda derivării sunetelor afectate din sunete ce sunt corect emise şi care se aseamănă cu ele prin execuţia lor motrico-kinestezică, ca şi prin forma lor acustică are, de asemenea, o largă aplicare în practica logopedică. Sunetele afectate se pot obţine prin derivare nu numai din sunete apropiate, ci şi din sunetele care le preced în ontogeneză.

Etapa consolidării sunetelor, de-acum emise, presupune, aşa cum arată şi denumirea sa, efectuarea repetată a unei serii de exerciţii cât mai variate, menite a contribui la statornicia deprinderilor de pronunţie corectă.

Metoda exerciţiilor, metodă pe care o vom întâlni şi în celelalte etape ale corectării pronunţiei, contribuie la consolidarea sunetului, în cele mai diverse combinaţii articulatorii: silabe directe, indirecte, intermediare, logatomi (cuvinte artificiale, monosilabice, fără semnificaţie, formate din trei sunete: consoană – vocală - consoană), grupe consonantice, cuvinte monosilabice, bisilabice, polisilabice. Toate acestea trebuie să aibă sunetul-problemă poziţionat diferit: iniţial, median şi final. Se trece apoi la propoziţii simple, propoziţii dezvoltate, fraze, respectând principiul efortului minim. Pentru a uşura analiza şi sinteza fonematică sonoră şi scrisă, se foloseşte cu succes abacul şi albumul logopedic.

Metoda comparaţiilor este şi ea o metodă cu o largă arie de utilizare în procesul corectării sunetelor. Ea oferă copilului posibilitatea raportării modului său de pronunţie la modelul corect. De un real folos îi sunt logopedului pentru punerea în aplicare a acestei metode, oglinda logopedică şi înregistrările pe bandă de magnetofon, mijloace auxiliare care contribuie la sporirea eficienţei muncii terapeutice. În oglindă, copilul compară propriul său mod de pronunţare cu modelul oferit de logoped, iar banda de magnetofon îi oferă posibilitatea să se raporteze la vorbirea corectă a altor copii sau la propria sa vorbire în etapele anterioare, pentru a vedea ce progrese a făcut.

Etapa de consolidare a pronunţiei corecte reprezintă momentul introducerii sunetului nou în vorbirea curentă a copilului. La şcolar, consolidarea sunetului nou se face şi citit-scris. Elevul dislalic trebuie să fie deprins să folosească pronunţia corectă atunci când citeşte. Întrucât deprinderile se formează foarte greu, este bine ca elevul dislalic să sublinieze cuvintele care conţin sunetul-problemă. În felul acesta atenţia lui este sporită, greşelile de articulaţie se reduc, iar imaginea sonoră corectă se fixează mai bine. Sunt eficiente şi semnele grafice, cum sunt săgeţile (orientate în jos pentru sunetele care au locul de articulare lângă incisivii inferiori sau orientate în sus pentru sunetele care au locul de articulare în partea superioară a cavităţii bucale, aşa cum se văd ele în listele exerciţiilor din tabelele nr. 4. 1 şi 4. 2).

NOTE:

1. Acesta este mersul în corectarea fiecărui sunet alterat.	1. La sunetele perechi (s – z; ş – j; ce, ci – ge –gi; f – v; t – d; p – b; c – g) alterate după
Locul de formare a sunetelor se arată cu degetul arătător:	corectarea sunetului surd (s; ş; ce, ci; f; t; p; c),
-orientat în jos (↓) pentru perechea s–z;	se va trece în mod obligatoriu la sunetul sonor
-aşezat orizontal (–) pentru sunetul *ţ;*	(z, j, ge, gi, v, d, b, g), pentru evitarea desonorizării
-arcuit (∩) pentru sunetele *ce, ci – ge, gi;*	(de exemplu, în loc de vaze spun vase).
-orientat în sus (↑) pentru perechea *ş – j;*	În acest scop se exersează cuvinte paronime l
Deci: s – z, ţ; ce, ci – ge, gi; ş – j	fiecare pereche de sunete, cu ajutorul imagini

Exemple:

	va*s*e – va*z*e	co*ş* – co*j*i		*ce – ge:*	*ce*r – *ge*r
s-z:	var*s*ă – var*z*ă	*ş*ale – *j*ale			
	*f*ată – *v*ată	*t*oamnă – *d*oamnă		*p – b:*	*p*ere – *b*ere
	*f*oi – *v*oi	*t*ata – *d*ata			*p*ară – *b*ară
	*c*ară – *g*ară				
g:	*c*oală –*g*oală				

Tabelul nr. 4. 2

EXERCIŢII PENTRU CONSOLIDAREA SUNETELOR EMISE

Sunetele emise cu ajutorul onomatopeelor se consolidează prin coarticularea (asocierea) în:

I.	II. Cuvinte cu "*s*" iniţial
Silabe directe: sa-se – şi – so–su	*Monosilabice;* exemple: sa–sac; se–sec; si–simt; so–soc; su–suc; (urmărim seria de vocale a–e–i–o–u)
Silabe indirecte: as – es – is – os – us	*Bisilabice;* exemple: sa–sală; se–sete; si–sită; so–sobă; su–sută;
Silabe intermediare: asa – ese – isi –oso – usu	*Polisilabice;* exemple: sa–sabie; se–secară; si–silabă; so–solarul; su–supune;
Logatomi: sas – ses – sis – sos – sus	*Cu grupe consonantice;* exemple: sta–stau; ste–stea; sti–stins; sto–stol; stu–stup;
Grupe consonantice: stra – stre – stri – stro – stru	

III	IV
Cuvinte cu "*s*" median	Cuvinte cu "*s*" final
Monosilabice; exemple: pisc; plisc; pasc; nasc;	*Monosilabice;* exemple: nas, vas, duş, cos
Bisilabice; exemple: casă, masă, vase	*Bisilabice;* exemple: spinos, voios, ploios
Polisilabice; exemple: cusute, fasole, pensulă	*Polisilabice;* exemple: curios, serios, scorburos

III. *propoziţii:* *simple* (cu "*s*" în toate cele trei poziţii sub)
Exemple: Sandu este voios; Vasile stă serios.
Dezvoltate
Exemple: Sanda scrie frumos
Sandalele Sandei sunt albastre.
Cosmin a scăpat vasul cu sos.

IV. fraze care pot fi închegate în scurte povestiri, întâmplări etc.

Rezultate bune în corectarea diferitelor sunete s-au obţinut prin asocierea semnelor grafice, scrise deasupra grafemului corespunzător sunetului-problemă, cu sublinierea cuvintelor care conţin aceste sunete şi cu gesturile evocatoare (cum este orientarea degetului arătător: în sus pentru şuierătoare, africate etc. , sau în jos pentru siflante, velare etc.)

Etapa diferenţierii sunetelor este impusă de necesitatea dezvoltării auzului fonematic, a capacităţii de diferenţiere fonematică, deficitară la mulţi dintre copii dislalici. Această etapă mai este reclamată şi de faptul că unele sunete au foarte apropiate locul şi modul de articulare şi, de aceea, există posibilitatea de-a le confunda (ex.: *s – z; f – v; p – b* etc.). exerciţiul şi comparaţia sunt două dintre metodele cele mai des folosite în acest scop.

Metoda exerciţiilor. Mulţi copii dislalici dispun de capacitatea necesară articulaţiei corecte a sunetelor şi, cu toate acestea, nu pronunţă corect. În aceste cazuri, dificultăţile de pronunţie nu se găsesc în organele de articulaţie, ci în unele deficienţe ale auzului fonematic, ca: maturizarea mai lentă a proceselor neurologice care stau la baza capacităţii de percepere şi diferenţiere auditivă (în special a sunetelor cu frecvenţă înaltă), leziuni la nivelul urechii interne etc. La aceşti copii deprinderile motrice se formează, adeseori, înainte de-a putea fi modelate printr-un autocontrol auditiv din cauza

insuficientei lui dezvoltări. În felul acesta se formează un model defectuos de pronunție. Dislalicul, în special cel senzorial, este convins că pronunță bine, deși el pronunță greșit. Prin repetare, neputându-se controla, el își fixează și consolidează mișcările defectuoase de articulație și, deci, vorbirea sa greșită se permanentizează. Auzul deficitar cauzează însușirea eronată a sunetului. Acesta este un argument în plus în favoarea terapiei timpurii prin care se poate prevenii instalarea tulburărilor de limbaj pe fondul deficientelor de auz.

Dezvoltarea auzului fonematic, care reprezintă de fapt o particularitate a auzului uman, prin care sunetele vorbirii sunt percepute ca elemente semantice sau foneme, este un proces important care se cere a fi urmărit în toate etapele acțiunii de corectare. Responsabile de nedezvoltarea auzului fonematic nu sunt numai cauzele organice, ci și cele de natură funcțională, între care la loc de frunte se situează lipsa de exersare a acestuia.

Etapa de diferențiere a sunetelor contribuie la dezvoltarea capacității de diferențiere fonematică, de analiză și sinteză fonematică la copiii cu dislalie.

O nouă diferențiere fonematică este condiționată de o bună percepție auditivă. Copilul este antrenat prin exerciții să-și analizeze propria vorbire, atât sub aspect acustic cât și motrico-kinestezic și să sesizeze propriile greșeli. Comparând vorbirea lui cu vorbirea logopedului sau cu cea a copiilor fără deficiențe de limbaj, dislalicul își "descoperă" imperfecțiunile și rămâne chiar mirat de cum vorbește. Acesta este momentul în care se stabilește colaborarea cu el. Tactul de care se dă dovadă în aceste clipe va hotărî dacă copilul va participa cu plăcere și interes sau nu la orele de corectare a vorbirii. Tot în această etapă începe colaborarea logopedului și cu dascălul (educatoarea sau învățătorul) și părinții copilului logopat. Corespondența pe care o poartă logopedul cu acești doi colaboratori ai săi – prin carnetul de corespondență al copilului – contribuie în bună măsură la reușita tratamentului logopedic. Carnetul de corespondență se va constitui treptat într-un adevărat inventar al sunetelor-problemă și va consemna etapele de corectare și exercițiile care vor trebui continuate de ceilalți doi factori educogeni (dascălul și părinții) în afara cabinetului logopedic.

Exercițiile de diferențiere fonematică se aplică gradat, pornindu-se de la diferențierea sunetelor izolate la diferențierea lor în silabe, cuvinte și propoziții. La început, se diferențiază sunetul nou de sunetele mai îndepărtate ca structură acustico-articulatorie (ex.: siflantele de velare), după care se trece la exersarea diferențierii sunetului nou de sunetele mai apropiate ca loc și mod de formare (ex.: siflantele de șuierătoare).

În cadrul acestor exerciții se asociază de fiecare dată consoana surdă cu cea sonoră, pentru a evita desonorizarea (ex.: *s* cu *z*). Diferențierea fonematică se poate face și în cuvinte paronime, fie după auz, fie prin denumire de imagini (ex.: scoală – școală). De un mare folos în aceste exerciții sunt discurile cu paronime perechi așezate în sens opus, astfel încât săgețile ce pornesc din mijlocul discului să le poată indica ușor. Utile s-au dovedit a fi în această etapă și planșele cu imagini paronime, având sub fiecare imagine și cuvântul care le denumește. Cu ajutorul acestor cuvinte se poate face și o diferențiere scrisă, nu numai sonoră.

Diferențierea fonematică trebuie făcută și în citit – scris, pentru că greșelile de pronunție ale dislalicului (în special ale dislalicului senzorial) se manifestă și în citit – scris; el scrie și citește așa cum pronunță. Aceste exerciții solicită mult autocontrol auditiv, contribuind din plin la dezvoltarea capacității de diferențiere fonematică. Copiii corectați, deși știu și pot să vorbească corect continuă o perioadă de timp să mai facă greșeli de pronunție, deoarece – și acest fapt este bine cunoscut – deprinderile de pronunție incorectă nu se destramă nici ușor și nici repede. Pentru ai ajuta să obțină rezultate cât mai bune, logopedul recurge la un întreg arsenal de procedee. Redăm mai jos câteva exerciții folosite pentru diferențierea sunetelor emise.

DIFEREȚIEREA SUNETELOR EMISE

Cuvintele paronime se folosesc nu numai la perechi de sunete (surdă – sonoră), ci și la fixarea și diferențierea sunetelor asemănătoare din punct de vedere acustic, dar diferite ca loc de formare; de exemplu: s – ș (↓ – ↑); z – j (↓ – ↑); ț – ce, ci (–, ∩); r – l (∩, ∩).

Exemple de paronime:

s – *ș*	↓ ↑	↓ ↑	↓ ↑	↓ ↑
	scoală – școală	dus – duși	peste – peșteț	nas – na
z – *j*	↓ ↑	↓ ↑		
	cozi – coji	zar – jar		
ț –	_ ∩	_ ∩	_ ∩	
	țară – ceară	ține – cine	țeapă – ceap	
r –	∩ ∩	∩ ∩		
	rac – lac	ramă – lam		

Se recomandă alcătuirea unor propoziții simple cu aceste cuvinte paronime.

Metoda comparației. În rândul mijloacelor mecanice auxiliare care facilitează aplicarea metodei comparației se înscrie, pe lângă magnetofon, și aparatul de diferențiere fonematică pe care l-am prezentat mai înainte (vezi fig. 3. 1). Înlăturarea unor forma de manifestare a incidenței dislaliei cu dislexia și disgrafia (omisiuni, substituiri, inversiuni de sunete sau grafeme ale acestora) se face tot cu ajutorul comparației, și anume prin exerciții de analiză și sinteză fonematică, cuplate cu exercițiile de comparare grafică. Solicitând copilului un control auditiv și vizual permanent, procedeul îl ajută să diferențieze sunetele-problemă, să le observe locul în cuvânt (inițial, median, final). Dintre numeroasele exerciții de acest

gen, experimentate în practica logopedică, amintim: descompunerea propoziției în cuvinte, a cuvintelor în silabe, a silabelor în sunete, separarea primului sau a ultimului sunet din cuvânt, indicarea prin ridicarea mâinii a prezenței (cu precizarea locului) sunetului-problemă în cuvintele citite, alegerea imaginii în a cărei denumire se află sunetul exersat, exerciții de completare (a sunetelor, cuvintelor omise), compuneri de familii de cuvinte pornind de la sunetul dat, alegerea grafemului din rândul altor grafeme și multe altele.

Activitatea cu manualul îi ajută pe copii să se familiarizeze cu folosirea în vorbirea curentă, în citire și în scriere a tot ceea ce învață la cabinetul logopedic, îi ajută să vadă cum se oglindesc progresele lor din domeniul pronunției în acuratețea și frumusețea vorbirii, citirii și scrierii proprii.

Etapa automatizării încheie complexul proces de corectare a tulburărilor de limbaj.

Perioada de automatizare, care are un rol deosebit de important în terapia dislaliei, este etapa în care deprinderile noi, corecte, de pronunție se transformă în obișnuințe. Aflat la capătul acestei etape copilul nu numai că poate vorbi corect, dar și simte nevoia să o facă, are deja suportul interior, motivația intrinsecă necesară. La finele acestui proces complex și de durată, copilul respinge vechiul mod de vorbire, cel defectuos, pentru că îl deranjează, nu-l mai suportă.

Durata acestei etape depinde de gradul de înrădăcinare a deprinderilor de pronunțare greșită, de vârsta copilului și, bineînțeles, de particularitățile lui individuale. Cu cât se tratează deficiența la vârste mai mici, cu atât este mai scurt procesul de corectare în general. Înaintarea în vârstă aduce cu sine consolidarea deprinderilor de pronunțare greșită și, ca urmare, complicarea procesului terapeutic și lungirea duratei lui.

Metodele utilizate în această etapă sunt cele binecunoscute în pedagogie: exercițiul, compunerea (cu toate formulele sale), povestirea, conversația etc. Cu ajutorul conversației, utilizată individual sau în grup, logopedul evidențiază rezultatele bune obținute de copii în activitatea de corectare și subliniază importanța lor pentru reușita școlară a elevilor, pentru cultivarea frumuseții graiului. Acesta îi mobilizează și mai mult pe copii, le accentuează motivația învățării vorbirii corecte.

Automatizarea vizează atât exprimarea orală, cât și cea scrisă. Exercițiile verbale și scrise de analiză și sinteză fonematică, compunerile, povestirile au un mare rol în această direcție.

Etapa automatizării, care este în același timp și o activitate de control final, are o influență binefăcătoare asupra vieții psihice a copiilor, prilejuindu-le satisfacții deosebite.

În concluzie se impun a fi subliniate două lucruri. Întâi, că trecerea de la o etapă la alta nu se face deodată la toți copiii aflați în tratament logopedic, ci de la caz la caz. Apoi, metodele prezentate sumar în cuprinsul acestui subcapitol al lucrării noastre sunt, după cum s-a putut vedea, unele și aceleași în mai toate cele patru etape enumerate, ceea ce le deosebește fiind nu denumirea lor, ci modalitățile concrete de aplicare a lor de la o etapă la alta.

O imagine sintetică a etapelor, metodelor și procedeelor specifice de corectare a sunetelor am înfățișat în figura 4. 8.

4. 3. PROGRAM LOGOPROFILACTIC ȘI LOGOTERAPEUTIC

4. 3. 1. EFICIENȚA EXERCITIILOR LOGOPEDICE

Copiii cu tulburări de limbaj se înscriu printre cei a căror școlarizare este amânată până înspre vârsta de șapte – opt ani, datorită eșecului școlar care îi amenință pe aceștia mai ales în prima clasă a ciclului primar.

Abordarea timpurie și în echipă (logoped, O. R. L. - ist, pediatru, neurolog etc.) a tulburărilor accentuate de limbaj asigură acestei categorii de copii pregătirea necesară pentru activitatea lor ulterioară în școala de masă, terapia logopedică la vârstele mici dovedindu-se a fi una din măsurile utile de prevenire a insuccesului școlar.

Rezultatele pozitive ale experimentului nostru logopedic aplicat la început într-o singură grădiniță din municipiul Cluj-Napoca, ne-au determinat să-l extindem și la alte grădinițe din raza cabinetului nostru logopedic, cu atât mai mult cu cât activitatea logopedică interșcolară trebuie orientată în direcția cuprinderii tuturor copiilor preșcolari cu deficiențe de limbaj.

În prima etapă a experimentului, aceea cu caracter constatativ, am depistat copiii cu tulburări dislalice. La această acțiune au fost antrenate și educatoarele grupelor de copii.

În etapa a doua am stabilit mijloacele indirecte de profilaxie a tulburărilor dislalice și am efectuat un instructaj logopedic, teoretic și practic cadrelor didactice din grădiniță, în scopul familiarizării lor cu problemele de profilaxie a tulburărilor de limbaj. Am pus la îndemâna fiecărei educatoare care participa la experiment lista exercițiilor de gimnastică facială și linguală, precum și lista exercițiilor de onomatopee. Aceste exerciții au fost aplicate și demonstrate în grădiniță mai întâi de către logoped.

În etapa următoare – cea dea treia – s-a trecut la efectuarea de către educatoare a exercițiilor mai sus amintite, cu toate grupele și în mod gradat, sub îndrumarea și controlul permanent al logopedului. Exercițiile care erau de scurtă durată (5-6 minute), se efectuau zilnic, în cadrul activităților de înviorare, apoi se reluau pe parcursul zilei în cadrul activităților la alegere, pe grupe mici de copii, în care erau cuprinși și copiii care nu întâmpinau nici o dificultate de articulare. S-a recurs la acest procedeu tocmai pentru a evita formarea părerii printre copii că atenția educatoarelor ar fi îndreptată în mod special asupra unora dintre ei. S-a evitat astfel nașterea complexului de inferioritate la copiii deficienți, una din cele mai mari

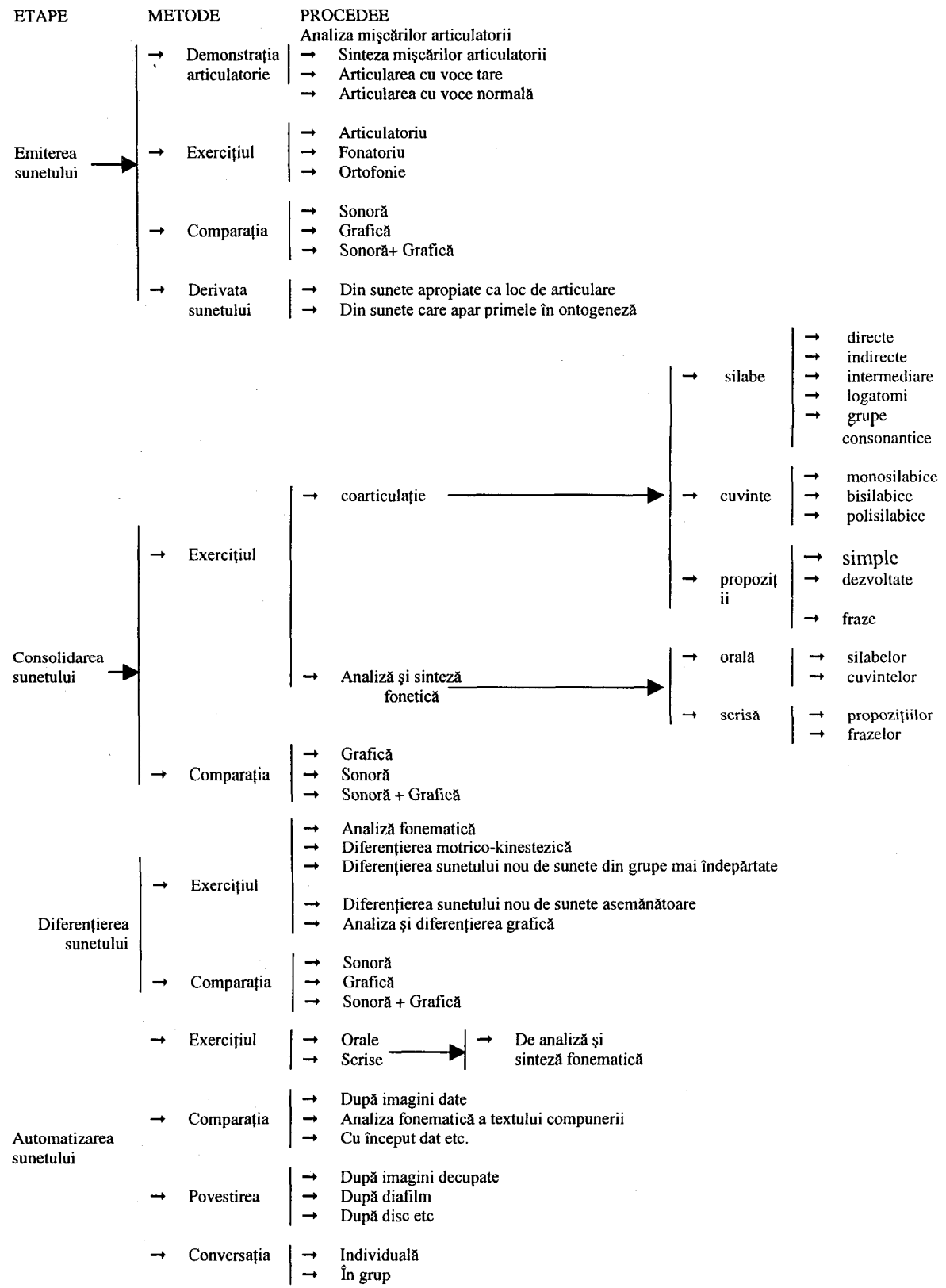


Fig. 4.8. Etape, metode şi procedee (specifice) de corectare a sunetelor

piedici în activitatea profilactică şi terapeutică a tulburărilor de limbaj. Exigenţele educatoarelor nu au vizat niciodată un singur copil, ci ele s-au îndreptat mereu spre întregul colectiv de copii.

Într-o etapă mai înaintată, când copiii şi-au însuşit mişcările articulatorii neverbale, s-au asociat treptat şi câteva exerciţii de dezvoltare a auzului fonetic care constau din emiterea unor sunete mai dificile. Efectuarea acestor exerciţii s-a făcut într-o anumită ordine, urmărind localizarea rostirii sunetelor respective.

La preşcolari, formarea corectă a sunetelor se poate face sub formă de joc antrenant, cu subiect vesel, în timpul căreia copiii învaţă să indice singuri locul corect de articulare a sunetelor.

Un exemplu: "Într-o zi de vară, cu soare dogorâtor, am pornit la plimbare prin pădure. Vântul adia uşor, mişca încet frunzele copacilor (*şşş*). Nici n-am observat când cerul s-a înnorat. Vântul a început să sufle din ce în ce mai tare (*vjjj-vjjj*) şi s-a pornit furtuna. Dar, vara, ploaia trece repede, soarele străluceşte din nou, iar păsările voioase îşi continuă cântecul (*cip-cip-cirip*). În drumul nostru am întâlnit un urs, care ieşea mormăind dintr-un zmeuriş (*morrr-morrr*). La marginea pădurii, lângă o baltă, am asistat la un concert de broaşte (*oac-oac*), de gâşte (*ga-ga*) şi de gânsaci (*s-s-s*). Ne-am întors acasă de-abia seara. Sunetul soneriei (*z-z-z*) a adus-o în prag pe mama, care ne aştepta nerăbdătoare".

În timp ce educatoarea lucrează cu întreaga grupă de copii, logopedul se ocupă de cazurile cu tulburări mai pronunţate de limbaj, utilizând, în scopul corectării lor oglinda logopedică, aparatul de diferenţiere fonematică şi alte mijloace la care ne-am mai referit în paginile anterioare ale prezentei lucrări. De exemplu, cu sigmaticii interdentali, la care deprinderea de a scoate limba este foarte fixată, am efectuat exerciţii de pronunţare a siflantelor du dinţii strânşi şi cu buzele imobile. Lipsa de mişcare a buzelor şi a maxilarelor a fost compensată prin mişcări linguale mai accentuate. La sigmaticii labio-dentali deprinderile negative de a ridica buza inferioară spre dinţii superiori (transformând astfel pe *s* în *f*) am înlăturat-o prin exerciţii individuale (desfăşurate în faţa oglinzii) de pronunţare a siflantelor cu buzele cât mai întinse, comisurile labiale trase mult, astfel încât buza inferioară să nu atingă dinţii superiori.

Munca logopedică s-a concentrat îndeosebi asupra formării izolate a consoanelor complexe sub aspect biomecanic (ex.: *r*), urmând ca introducerea lor în combinaţiile fluente ale vorbirii să fie realizată de educatoare prin activităţile din grădiniţă. Dificultăţile încep odată cu exerciţiile de coarticulare a sunetelor în silabe, cuvinte, propoziţii şi fraze. Cu copii care întâmpină greutăţi la pronunţarea grupelor consonantice, logopedul lucrează individual, pentru a-i deprinde cu procedeul de coarticulare. Prima consoană se lungeşte uşor, apoi se face o scurtă pauză necesară acomodării organelor vorbirii, după care se pronunţă restul din combinaţia fonetică (ex.: s. . . caun). Treptat pauza se reduce (s. . caun, s-caun) până se ajunge la articularea directă (Cf. E. Boşcaiu, 1973).

Pe tot parcursul exerciţiilor de coarticulare, continuate apoi cu întreaga grupă de copii, se pune un accent deosebit pe poziţia corectă a limbii, a dinţilor, a buzelor şi a maxilarelor. Nerespectarea, poziţiei aparatului fonoarticulator în pronunţarea unui sunet atrage după sine modificări în pronunţarea altor sunete. De pildă, poziţia greşită a sunetului *c*, la incisivii superiori în loc de incisivii inferiori, face ca sunetul *s* din cuvântul *scaun* să devină *ş*, deoarece noul loc de articulaţie a sunetului *c*, cel greşit deci, este vecin cu locul de articulaţie al sunetului *ş*, care este un sunet prepalatal. Fenomenul se întâlneşte îndeosebi la copiii cu hipotonie musculară şi cu deficit auditiv. Exerciţiile de pronunţare (ex.: mişcări lente, bine conturate, precise, accentuate, vizibile şi ritmice) care contribuie la înlăturarea acestor confuzii nu trebuie prelungite în mod exagerat, pentru că sunt obositoare şi dăunează rezonanţei vocale. Cele mai eficiente s-au dovedit a fi exerciţiile în care se îmbină pronunţarea exagerată a unor sunete noi cu pronunţarea aproape normală, aceasta contribuind la trecerea accentului de pe latura acustică pe cea articulatorie.

Programul activităţilor instructiv-educative din grădiniţele de copii oferă educatoarelor posibilitatea folosirii unei game largi de mijloace indirecte pentru profilaxia tulburărilor de limbaj.

Întregul program terapeutic, din care – cu titlu de exemplificare doar – am prezentat un fragment în acest subcapitol, după ce l-am stabilit până la cele mai mici detalii, l-am aplicat prin intermediul persoanelor care se ocupă de educarea copiilor (educatoare şi părinţi), logopedului revenindu-i sarcina de-a dirija această activitate logoterapeutică, de a decide asupra cazurilor care necesită un tratament suplimentar în grădiniţă şi în mediul familial, de a antrena în munca de educare a vorbirii pe toţi cei interesaţi şi de a populariza rezultatele pozitive. Descongestionându-se de cazurile mai uşoare, pe care le-a rezolvat prin colaborarea largă cu dascălii şi părinţii copiilor logopaţi, profesorului logoped îi rămâne timpul necesar tratării cazurilor mai grave, care necesită uneori, lărgirea stării sale de colaborare cu medicii (pediatrii, O. R. L. - işti, neurologi, psihiatri).

Valoarea mijloacelor indirecte de profilaxie a tulburărilor de limbaj nu este deloc neglijabilă întrucât ele pregătesc suportul psihologic necesar în munca de corectare, stimulează la copii interesul pentru o vorbire corectă, expresivă, frumoasă.

Tabelul nr. 4. 3

Situația copiilor cu tulburări dislalice la sfârșitul anilor școlari 1973/1974 și 1978/1979

Anii școlari	PREȘCOLARI										ȘCOLARI									
	Examinați	Depistați	Înscriși la cabinetul logopedic	Frecvenți	C		A		S		N		Examinați	Depistați	înscriși la cabinetul logopedic	Frecvență	C		A		S		N	
					Cifre	%	Cifre	%	Cifre	%	Cifre	%					Cifre absolute	%	Cifre absolute	%	Cifre absolut	%	Cifre absolute	%
1978/1979	950	86	13	13	25	29.0	32	37.3	9	10.5	20	23.2	1100	36	21	21	16	76.2	3	14.3	2	2.9	35	62.5
1973/1974	1800	159	2	2	60	38.0	75	47.1	15	9.3	9	5.6	2300	109	30	30	26	86.8	2	6.6	2	6.6	79	72.5

Legendă: C – corectați; A – ameliorați; S –staționari; N – netratați.

Eficiența utilizării exercițiilor logopedice în corectarea dislaliei se reflectă, deși nu în totalitatea ei, în datele cuprinse în tabelul nr. 4. 3. Din informațiile sintetizate în acest tabel subliniem doar câteva puncte. Proporția copiilor cu tulburări dislalice (din totalul celor cu tulburări de pronunție) găsită la cele două sondaje pe care le-am efectuat (în anul școlar 1973/1974 și în 1978/1979) este aproximativ aceeași (98, 6, respectiv 98, 1%). Acest lucru rezultă din compararea datelor cuprinse în fig. 4. 9. În nici unul din cei doi ani școlari, care fac obiectul discuției noastre, n-au putut fi tratați la cabinetul logopedic toți copiii cu tulburări dislalice. Referindu-se la copiii de vârstă școlară, se vede că am fost nevoiți să lăsăm fără tratament, în amândoi anii școlari în discuție, un număr destul de mare de copii (35 de elevi, adică 62, 5% din totalul celor depistați ca având tulburări dislalice în 1973/1974 și 79, adică 72, 5% din cei 109 elevi în 1978/1979). Situația mult mai bună la populația preșcolară se datorează utilizării pe scară largă a metodelor de profilaxie, metode despre care am vorbit mai înainte. Numărul preșcolarilor netratați, destul de mic dealtfel (20, adică 23, 2% din cei 86 depistați în anul școlar 1973/1974 și 9, adică 5, 6% din cei 159 depistați în anul școlar 1978/1979), îl formează copiii cu frecvență sporadică la grădiniță, frecvență generată de un întreg cortegiu de cauze, asupra cărora nu stăruim acum și aici. Cele de mai sus îndreptățesc întrebarea: de ce un număr atât de mare de copii de vârstă școlară mică n-au putut beneficia de tratament logopedic, știut fiind, că ei, spre deosebire de preșcolari, la care problema frecvenței nu se pune cu atâta severitate, au frecventat cu regularitate cursurile ciclului primar? Răspunsul este următorul: n-au putut fi cuprinși în sfera de activitate a cabinetului logopedic. Fiecare logoped (reamintim aici prevederile *Regulamentului învățământului de cultură generală pentru copiii cu deficiențe senzoriale, fizice și intelectuale*) va lucra anual în cabinet cu 35-40 copii. Or, datele din tabelul de mai sus arată că în fiecare din cei doi ani școlari am cuprins în tratament un număr de copii dislalici apropiat de cel prevăzut în normă: 34 (13 preșcolari și 21 elevi) în anul școlar 1973/1974 și 32 (2 preșcolari și 30 elevi) în anul școlar 1978/1979. Dacă la numărul copiilor dislalici aflați în tratament la cabinetul nostru logopedic în anul școlar 1973/1974, de pildă, mai adăugăm și pe cei tratați de noi de alte tulburări de limbaj decât cele dislalice (aceștia fiind în număr de 12), vedem că numărul total al copiilor logopați cu care logopedul a lucrat direct, în cabinet, este de 45, ceea ce este peste norma stabilită de amintitul act normativ.

Revenind la copiii dislalici aflați în tratament la cabinet, se impune precizarea că numărul foarte redus al preșcolarilor în raport cu elevii trebuie pus pe seama faptului – subliniat și mai înainte – că logopedul nu lucrează direct, individual decât cu preșcolarii care au tulburări accentuate de limbaj, celorlalți aplicându-li-se un tratament indirect, în cadrul grupelor din care fac parte, cu sprijinul direct al educatoarelor și părinților.

Eficiența exercițiilor de corectare a dislaliei, exerciții pe care ne-am străduit să le îmbunătățim de la an al an, se reflectă și în creșterea numărului de copii corectați de noi, fie direct, în cadrul cabinetului logopedic, fie indirect, cu ajutorul educatoarelor, învățătorilor și părinților cu care am colaborat. Diferența de cca. 10% între copiii (din ambele grupe de vârstă) corectați de noi în cei doi ani școlari la care ne-am referit (29, 0% în 1973/1974 față de 38, 0% în 1978/1979 la preșcolari și 76, 2% în 1973/1974 față de 86, 8% în 1978/1979 la școlari) are pentru noi rolul unui feed-back, ea (această creștere) arătându-ne că ne aflăm pe un drum bun, fapt ce ne-a determinat să împărtășim și altora din experiența noastră și prin intermediul cărții de față.

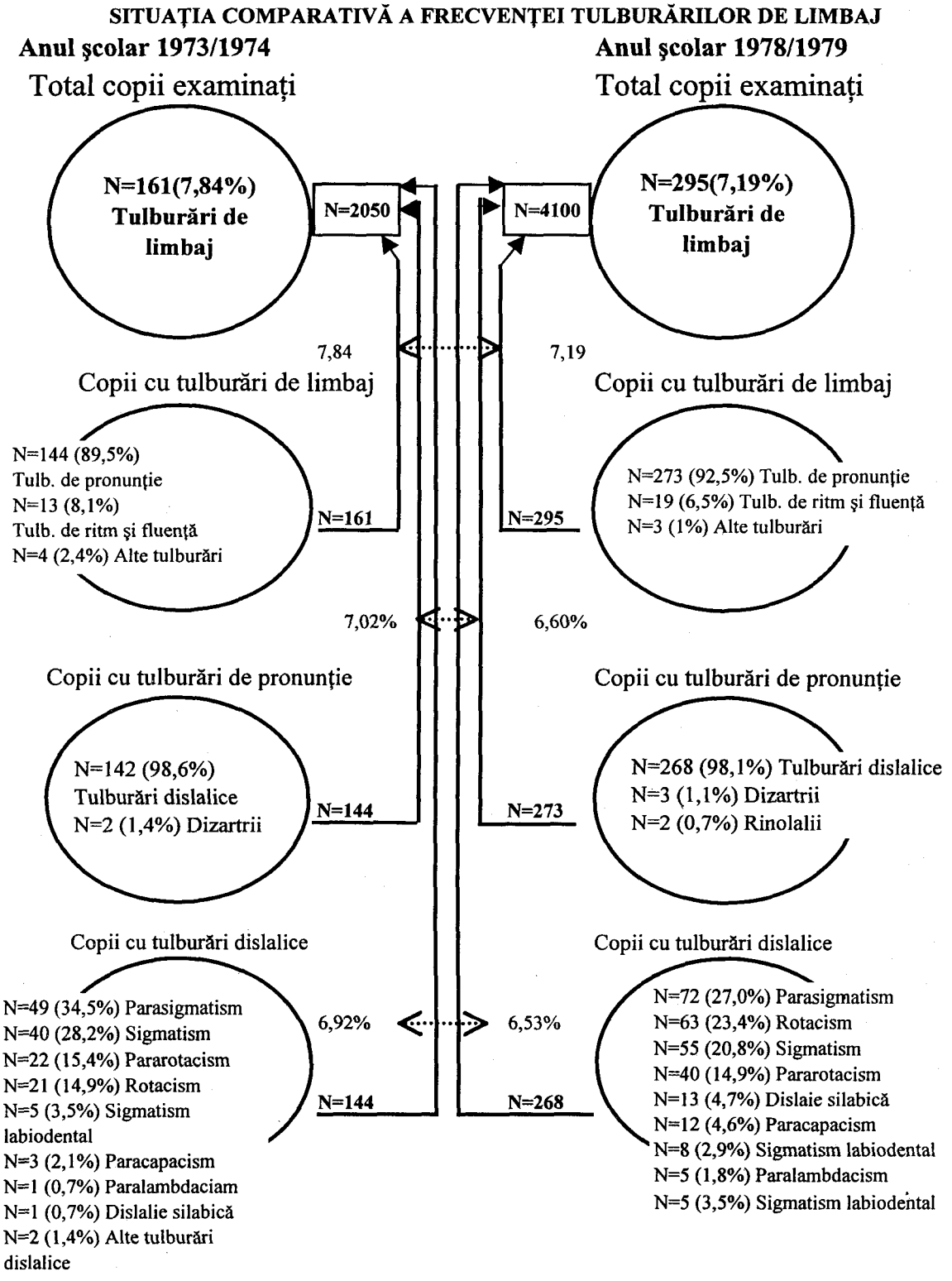


Fig. 4.9. Diagrama de structură a situației comparative a frecvenței tulburărilor de limbaj

LEGENDA:
AT1 – copii cu alte tulburări de limbaj (N = 4; 2, 4%)
AT2 – copii cu alte tulburări de limbaj (N = 3; 1, 0%)
RF1 – copii cu tulburări de ritm şi fluenţă (N = 13; 8, 1%)
RF2 – copii cu tulburări de ritm şi fluenţă (N = 19; 6, 5%)
D1 – copii cu dizartrie (N = 2; 1, 4%)
D2 – copii cu dizartrie (N = 3; 1, 1%)
R – copii cu rinolalie (N = 2; 0, 7)
SL1– copii cu sigmatism labiodental (N = 5; 3, 5%))
SL2 – copii cu sigmatism labiodental
PC1 – copii cu paracapacism (N = 3; 2, 1%))
PC2 – copii cu paracapacism (N = 12; 4, 5%)
PL1 – copii cu paralambdacism (N = 1; 0, 7%)
PL2 – copii cu paralambdacism (N = 5; 1, 8%)
DS1 -copii cu dislalie silabică (N = 1; 0, 7%)
DS2 -copii cu dislalie silabică (N = 12; 4, 7%)

În cele ce urmează ne vom ocupa mai în detaliu de cea mai răspândită formă a dislaliei – rotacismul.

4. 3. 2 ROTACISMUL – O FORMĂ A DISLALIEI

Există un număr apreciabil de tulburări dislalice care nu pot fi corecte la vârsta preşcolară, din mai multe cazuri:
- nefrecventarea grădiniţei de către unii copii printre care se găsesc şi cei cu tulburări de limbaj;
-frecventarea de către copiii cu tulburări de limbaj numai a grupei mari, ceea ce este insuficient pentru formarea deprinderilor de vorbire corectă;
- influenţa negativă a modelelor greşite de educaţie;
- tratamentul medical la care trebuie supuşi unii dintre copiii cu deficienţe de limbaj depăşeşte, uneori, graniţele vârstei preşcolar.

Această categorie de copii, ajunşi la vârsta şcolarităţii trebuie să stea în centrul atenţiei logopedului, tratarea lor făcându-se la cabinet, unde se lucrează pe grupe de tulburări, efectivul grupelor variind între 1-6 copii, în funcţie de gradul de dificultate a tulburărilor de limbaj.

Dintre toate sunetele limbii noastre, a căror greşită pronunţare cauzează şirul lung al tulburărilor dislalice amintite mai înainte, am ales pentru exemplificare varianta *r* ("buclucaşa consoană *r*"), din mai multe motive:
- datorită complexităţii sale articulatorii, varianta *r* este cea mai supusă la deformări;
- este sunetul asupra căruia creşterea în etate a copiilor exercită cea mai mică influenţă;
- în comparaţie cu alte tulburări, rotacismul cedează mai greu la tratamentul logopedic;
- sunetul *r* ocupă locul al doilea ca frecvenţă în seria consoanelor din limba română şi locul al cincilea (după vocalele *i, e, a,* şi consoana *n*) între sunetele limbii noastre. De notat, în legătură cu acest din urmă motiv, că statisticile "fonetice" diferă puţin de la un autor la altul. Sursa bibliografică utilizată de noi (Alexandra Roceric-Alexandrescu, 1968) indică următoarea ordine de rang a fonemelor româneşti:

Rangul	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Litera (Fonemul)	e	i	a	n	r	u	ă	t	o	s	ce	m	d	î	l	p	v
Rangul	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27							
Litera (Fonemul)	ş	č	f	ţ	g	b	z	h	j	g							

De ce am ales pentru exemplificare o consoană şi nu o vocală, pe este de pildă, care are frecvenţa cea mai mare în limba română? Pentru că tulburarea vocalelor se produce mai rar, iar atunci când are loc este un indiciu al unei dislalii grave sau al existenţei şi a altor handicapuri de limbaj, cum sunt dizartriile, afaziile, alaliile sau al tulburărilor de ritm. Or, se ştie bine acest lucru, tratarea unor astfel de tulburări este de competenţa specialistului (poate chiar a specialiştilor, având în vedere că terapia lor presupune colaborarea între specialişti din mai multe domenii).

Dacă ne-am oprit la o consoană – din motivele arătate mai sus – atunci de ce-am ales-o pentru exemplificare pe cea de-a doua consoană (în ordinea frecvenţei) şi nu pe prima, care este *n*? Ca răspuns la această întrebare, ne reamintim aici părerea educatoarelor şi învăţătorilor care au răspuns la întrebările chestionarului nostru: cel mai greu de corectat este rotacismul (pararotacismul) – spun 68, 1% dintre dascălii investigaţi – şi cel mai uşor de îndreptat este nitacismul (paranitacismul) şi mitacismul (paramitacismul) – susţin 62, 3% dintre subiecţii noştri. Explicaţia este deci cât se poate de limpede: am încercat să-i ajutăm pe cititorii noştri (educatoare, învăţători şi părinţi) să înţeleagă şi să se descurce, apoi, în situaţia cea mai dificilă pentru că în situaţiile uşoare se pot descurca şi singuri, mai ales după ce li s-a oferit şi destule exemple şi modalităţi de lucru.

Dintre toate sunetele limbii noastre, vibranta *r* este cel mai greu de articulat deoarece are nevoie de o mobilitate deosebită a limbii, de mişcări complexe şi fin coordonate ale muşchilor săi, precum şi de o proporţie anatomică corectă a limbii în raport cu celelalte organe de vorbire. Lipsa din vorbire a consoanei *r* dă acesteia un aspect "păsăresc", făcând-o neclară şi obositoare pentru auditoriu. Nici în alte limbi *r* nu este considerat un sunet uşor. Astfel, M. E. Hvattev îl consideră ca pe unul dintre cele mai dificile sunete ale vorbirii, iar K. Gwinner îl socoteşte cel mai dificil sunet al limbii germane (Cf. M. Guţu, 1975).

În perioada de dezvoltare a vorbirii, sunetul *r* se conturează foarte diferit. El poate fi format din diferite părţi ale aparatului de articulaţie (la vârful limbii, buze, vălul palatin, palatul moale, uvulă, faringe, laringe sau la maxilare), unde fonaţia se întrerupe şi apar vibraţii. De aceea întâlnim forme diferite de pronunţie a acestui sunet: apicală, labială, palatală, velară, nazală, uvulară, faringală, laringală, mandibulară.

Forma corectă de pronunţare a sunetului *r* variază de la o limbă la alta, în funcţie de specificul ei fonetic. Dintre toate formele de pronunţie a vibrantei *r* formele apicală şi uvulară sunt cele mai uzuale.

În limba română, forma specifică de pronunţare a sunetului *r* este cea antelinguală-apicală, toate celelalte forma amintite mai sus fiind considerate defecte de pronunţie. Consoana *r* – precizează *Gramatica limbii române* –, numită vibrantă, se produce prin atingerea uşoară a vârfului limbii de alveolele incisivilor superiori, formând una după alta mai multe ocluziuni alveolare foarte slabe şi foarte scurte, presiunea de aer intrabucal desprinde de alveole, de mai multe ori într-un interval de timp foarte scurt, vârful limbii, datorită elasticităţii muşchilor linguali, vibrează şi revine într-una la alveole.

În pronunţarea antelinguală – apicală – alveolară a vibrantei *r* se integrează, într-o acţiune unitară, mai multe mişcări: vârful limbii, subţiat şi liber, atinge uşor, fără să apese, regiunea alveolară a incisivilor superiori, iar marginile laterale ale limbii se sprijină pe molarii superiori, spre a împiedica scurgerea laterală a aerului. La mijloc se face o adâncitură prin care se scurge spre vârful limbii aerul expirat. Maxilarele şi buzele sunt îndepărtate, trase puternic în părţi şi încordate. Vălul palatin este ridicat, blocând trecerea aerului prin cavitatea nazală. Coardele vocale intră în vibraţie.

Abaterile de la această formă de pronunţie, care – cum spuneam mai sus – în limba română este considerată corectă, sunt cunoscute în logopedie sub denumirea de *rotacism* şi *pararotacism*. Cauzele care afectează pronunţia sunetului *r* sunt atât de natură organică, cât şi de natură funcţională şi psiho-socială.

Dintre cauzele organice enumerăm câteva devieri ale organelor de articulaţie:

- unele mici devieri ale marginii anterioare a limbii, curbată pe locul de joncţiune apicală împiedică limba să atingă cu toată marginea sa alveolele incisivilor superiori şi, deci, să vibreze, ea neputând opune rezistenţă jetului de aer expirat;
- membrana frenulară nedezvoltată face ca limba să se ridice drept, opunând rezistenţă prea mare curentului de aer expirat şi prin aceasta împiedică vibraţia vârfului ei;
- din cauza membranei frenulare întinse până la vârful limbii frenul lingual este prea scurt (anchiloglosia sau "legat de limbă", cum i se spune popular) şi împiedică mişcarea părţii anterioare a limbii spre alveolele incisivilor superiori, adică spre locul de articulaţie a sunetului *r;*
- bolta palatină ogivală slăbeşte presiunea curentului de aer expirat şi, drept urmare, apexul nu poate vibra;
- disproporţia limbii în raport cu celelalte organe de vorbire creează dificultăţi în adoptarea poziţiei corecte pentru articularea sunetului *r;* în această categorie de cauze organice sunt incluse macroglosia (limba exagerat de mare), microglosia (o limbă nedezvoltată), aglosia (lipsa limbii în cazuri extrem de rare şi numai datorită unor accidente), precum şi dezvoltarea prea mare a părţii dorsale a limbii;
- leziuni ale nervului hipoglos, care duc la tulburări de motricitate;
- leziuni organice ale analizatorului auditiv, care produc deficienţe în sfera auzului fonematic

Din cauzele funcţionale care generează diferite forme de rotacism amintim câteva tulburări de motricitate ale muşchilor implicaţi în articularea sunetului *r:*

- parezele şi atrofiile unilaterale şi bilaterale ale limbii împiedică realizarea mişcărilor fine necesare în pronunţarea sunetului *r;*
- atrofierea şi mobilitatea redusă a vălului palatin împiedică ridicarea acestuia pentru expulzarea curentului de aer pe cale bucală şi din această cauză expiraţia se face pe nas;
- limba hipertonică duce la contracţii linguale prea mari şi împiedică vibrarea ei;
- limba hipotonică nu are mobilitatea necesară pentru încordarea tonică a muşchilor săi în pronunţarea sunetului *r;*
- intervenţia asimetrică a celor două bucăţi ale limbii duce la lateralizarea sunetului *r*, ca şi a altor sunete, cum este, de exemplu, *s*;
- deficienţele auditive afectează autocontrolul auditiv al producerii sunetului *r*, articulaţia fiind mai labilă, mai precisă.

La cauzele organice şi funcţionale, prezentate mai sus, se adaugă cauzele de natură psiho-socială:

– un model defectuos de articulaţie duce, prin imitaţie, la fixarea unei deprinderi de pronunţie incorectă;
– nestimularea vorbirii împiedică formarea motivaţiei interioare la copil;
– atitudinea copilului faţă de propriul defect poate accelera sau încetini procesul de corectare a acestuia;
– slaba dezvoltare a atenţiei şi memoriei auditive împiedică formarea percepţiei auditive şi motrico-kinestezice corecte.

În condiţionarea complexă a rotacismului şi pararotacismului se întrepătrund cauzele organice cu cele funcţionale şi psiho-sociale, creând un tablou complex al acestor tulburări. A. I. Imberzin (citat de Guţu, 1975, p. 211) vorbeşte de existenţa a 28 de variante ale rotacismului, iar E. Verza (1982, p. 51) arată că "pornind de la criteriul simptomatologic şi etiologic, *în literatura logopedică sunt descrise peste 30 de forme diferite de rotacism*" (sub. n.)

Din gama extrem de extinsă a acestor tulburări se pot desprinde câteva forme tipice. Le vom prezenta în cele ce urmează, ţinând seama de aspectul calitativ (sau exterior) al criteriului simptomatologic de clasificare a tulburărilor dislalice (vezi figura numărul 2. 15). Ne vom opri doar la formele cele mai răspândite de rotacism, specifice limbii române.

Omiterea din vorbire a sunetului *r* produce *rotacismul afonematic.* Sunt însă cazuri în care sunetul *r* apare la începutul cuvântului (dar numai când este urmat de o vocală) şi lipseşte doar din interiorul şi de la sfârşitul cuvântului. El poate lipsi, de asemenea, din cuvinte cu grupuri consonantice.

Substituirea sunetului *r* cu unul dintre sunetele *i, l, v, h,* mai frecvent cu *l,* datorită asemănării acustice şi articulatorii care există între cele două sunete, duce la formarea rotacismului *parafonematic* numit *pararotacism.*

Prin *distorsiunea* sunetului *r* rezultă *rotacismul disfonematic*, care îmbracă mai multe forme:

– *rotacismul apical* apare atunci când nu sunt respectate cerinţele fonetice de articulaţie antelinguală – apicală – alveolară a sunetului *r*; adică atunci când limba se află, în momentul pronunţiei, lipită de alveole, ceea ce nu-i permite să vibreze suficient. Această formă de rotacism îmbracă, la rândul său, mai multe variante:

= *rotacismul fricativ*, când vârful limbii este prea strâns pe alveolele incisivilor superiori, împiedicând vibrarea limbii; sunetul are o nuanţă fricativă, uşor siflant.

= *rotacismul palatal*, tipic pronunţiei engleze, când vârful limbii nu respectă poziţia de articulaţie corectă, alveolară, ci alunecă spre vălul palatin, modificând rezonanţa normală a sunetului *r*

=*rotacismul sonor*, când, din cauza presiunii prea mari, a jetului de aer expirat şi a mobilităţii reduse a vârfului limbii, sunetul *r* apare forţat, strident;

= *rotacismul polivibrant*, atunci când numărul de vibraţii (2-3) caracteristice aspectului fonetic al limbii noastre este mai mare, sunetul este polivibrant;

=*rotacismul monovibrant*, atunci când numărul de vibraţii este mai mic decât cel specific pronunţiei corecte a sunetului *r*; în acest caz, vibranta *r* se aude foarte puternic.

- *Rotacismul velar*, în care nu vibrează vârful limbii, aşa cum este normal, ci vălul palatin (palatul moale).

- *Rotacismul nazal* se datorează mobilităţii reduse sau atrofiei musculare a palatului moale care, nemaiputând închide orificiul palatului faringian, face să apară vibraţiile între partea posterioară a palatului moale şi peretele posterior al faringelui; emisia lui *r* este stridentă şi cu caracteristici nazale. Rotacismul uvular apare prin vibrarea uvulei datorită presiunii exercitate asupra ei de un curent intens de aer fonator. Este frecvent în limba română, dar apare nenatural, străin, împrumutat din limba franceză. Seeman afirmă că *r*-ul uvular, ca şi cel velar sunt dezavantajoase pentru voce prin faptul că la articularea lor are loc o încordare mărită a organelor fonoarticulatorii necesare expirării undei de aer. Forma uvulară a pronunţiei lui *r* se întâlneşte şi la copiii mici, cu o manifestare vremelnică, care dispare odată cu perfecţionare pronunţiei.

- *Rotacismul laringal*, produs prin vibrarea puternică a coardelor vocale, care sunt strâns unite, apare ca o formă rară, întâlnită mai ales după o stare patologică, cum este, de pildă, palatoschizis.

- *Rotacismul faringal*, care este, de asemenea, destul de rar întâlnit, se instalează între peretele exterior al faringelui şi baza limbii.

- *Rotacismul mandibular* apare datorită mişcărilor rapide ale maxilarului inferior, odată cu care clămpănesc dinţii.

- *Rotacismul bisonor*, format prin pronunţarea rapidă succesivă a două sunete: unul velar sau antelingual şi altul laringal, datorită poziţiei prea ridicate a laringelui în timpul pronunţării sunetului *r.*

- *Rotacismul bucal* se formează prin vibrarea obrajilor, datorită scurgerii laterale a jetului de aer printre limbă şi obraji.

- *Rotacismul marginal* apare prin vibrarea marginilor laterale ale limbii.

- *Rotacismul interdental* se caracterizează prin deplasarea apexului lingual spre exterior la incisivii superiori în contact cu care el vibrează.

- *Rotacismul labiodental* este generat de vibrarea buzei superioare în contact cu incisivii inferiori, şi invers, prin vibrarea buzei inferioare în contact cu incisivii superiori.

- *Rotacismul labial* se realizează printr-un joc al limbii şi vibrarea buzei.

Evoluţia tulburărilor de pronunţare a sunetului *r* , mai sus enumerate, se prezintă astfel: până la vârsta de trei ani sunetul *r* este omis, pe urma el este substituit cu *i, l, h, v,* iar pe la vârsta de şase-şapte ani pararotacismele se transformă, la unii dintre copii, în rotacisme de natură distorsională. Deşi se străduiesc să rostească cât mai corect sunetul *r,* unii copii nu reuşesc deoarece la ei, în locul limbii care vibrează foarte puţin sau chiar deloc, vibrează palatul moale, uvula sau alte părţi ale organelor de articulaţie ale căror mişcări sunt mai puţin pretenţioase decât mişcările apexului lingual.

Constatarea de mai sus se întemeiază şi pe datele sondajului întreprins de noi printre copiii rotacişti şi pararotacişti de vârstă preşcolară şi şcolară mică, date pe care le prezentăm în tabelul nr. 4. 4.

Tabelul nr. 4. 4
Evoluţia tulburărilor de pronunţare a sunetului *r*

Formele tulburărilor / Grupa de vârstă	Omisiuni		Substituiri		Distorsiuni	
	Cifre abs.	%	Cifre abs.	%	Cifre abs.	%
Preşcolari (N = 67)	36	53, 7	22	32,8	9	13, 4
Şcolari mici (N = 36)	6	16, 7	12	33, 3	18	0, 0

Etapele corectării dislaliilor, despre care am vorbit pe larg în lucrarea de faţă, îmbracă forme specifice în cazul fiecărui sunt în parte, deci şi în cazul vibrantei *r*. Le reamintim;

– emiterea sunetului, care, în cazul sunetului *r* are două faze;
– stabilirea corectă a poziţiei organelor de vorbire şi
– obţinerea a 2 sau 3 vibraţii cu vârful limbii la incisivii superiori
– consolidarea sunetului *r* în vorbirea coarticulată;
– diferenţierea sunetului *r* de sunetele cu care a fost înlocuit;
– fixarea şi automatizarea sunetului în vorbirea cursivă.

În literatura de specialitate se vorbeşte de peste 50 de metode şi procedee de corectare a acestui sunet dintre care nu vom prezenta aici decât câteva, şi anume numai pe cele experimentate de noi în tratarea preşcolarilor şi şcolarilor mici.

În prezentarea lor vom urmări linia etapelor mai sus amintite. Exerciţiile pentru *emiterea* vibrantei *r* urmăresc, în principal, dezvoltarea elasticităţii şi a mobilităţii apexului lingual, astfel încât acesta să se mişte uşor, precis şi să vibreze de 2-3 ori, odată cu scurgerea curentului de aer. Vârful limbii trebuie să fie ascuţit, nu lat sau bont, iar frenul lingual să nu fie prea scurt deoarece ar putea împiedica mişcarea apexului la alveolele incisivilor superiori. Pentru stabilirea poziţiei corecte a limbii în emiterea sunetului *r* se recomandă exerciţii de gimnastică linguală, ca limba sus-jos în gură, cu buzele întinse şi cu maxilarele îndepărtate, pentru a-l învăţa pe copil să-şi ridice limba la marginile alveolelor incisivilor superiori; pentru a-l sensibiliza, apexul lingual se freacă uşor de incisivii superiori spre vălul palatin şi înapoi, lent, relaxat, contribuind la întinderea frenului şi la dezvoltarea supleţei limbii necesară în pronunţarea sunetului *r*; exerciţii linguale pentru formarea jgheabului lingual, prin care aerul expirat trece şi pune în mişcare vârful limbii.

Antrenamentul lingual se face până când limba ajunge în poziţie corectă. Oglinda logopedică este un mijloc preţios pentru demonstrarea poziţiei corecte a organelor implicate în rostirea consoanei *r*. Exerciţiile articulatorii sunt eficiente dacă sunt scurte şi dese. În terapia sunetului *r* este foarte importantă, pe lângă poziţia corectă a apexului lingual, tensiunea produsă prin încordarea aparatului de articulaţie, cu excepţia vârfului limbii. Ea, tensiunea, favorizează expirarea cu putere a undei de aer spre vârful limbii, făcând-o să vibreze. Prin vibraţiile apexului lingual se realizează sonorizarea caracteristică sunetului *r*. Numărul de vibraţii variază în funcţie de poziţia acestui sunet în cuvânt. În poziţia iniţială, când *r* este combinat cu vocale (de exemplu: Rica), vârful limbii nu are vibraţii. Dacă *r* se combină cu consoane, atunci apexul lingual are 2-3 vibraţii, adică atâtea câte sunt caracteristice limbii române (de exemplu: tren). Acest lucru este important de ştiut pentru organizarea muncii de corectare. În poziţia mediană, când *r* este intervocalic (de exemplu: pere) limba vibrează mai scurt şi mai puţin decât în combinaţii consonantice (de exemplu: lat*r*ă, vat*r*ă, şat*r*ă etc.). De reţinut este faptul că şi în combinaţii consonantice există deosebiri în ce priveşte numărul de vibraţii şi durata lor. Astfel, în cazul în care *r* este precedat de o consoană (de exemplu: obraz, petrec, că*t*re etc.) vibraţiile vârfului limbii sunt mai puţine şi mai slabe decât atunci când *r* este urmat de o consoană (de exemplu perdea, verde etc.). În poziţia finală *r* este foarte slab, de multe ori numai cu o vibraţie (de exemplu: măr, păr, văr, ce*r* etc.).

Sunt copii dislalici la care sunetul *r* poate să apară spontan, prin exerciţiu de motricitate generală. Aşa sunt acţiunile globale prin care se transmit vibraţiile de limbă. Dintre ele amintim: mişcări de scuturare a mâinii în timpul emiterii sunetului *r*; mişcări de exteriorizare a senzaţiei de frig, prin tremurare; b*rrr;* stând într-un picior, se fac mişcări de vibrare a piciorului liber şi a mâinii, vibraţii care se transmit la limbă, iar la o expiraţie puternică apare spontan sunetul *r*.

Evocarea onomatopeelor poate contribui, în cazuri uşoare de rotacism, la apariţia spontană a vibrantei *r* prin intuirea timbrului caracteristic acestui sunet.

Pentru emiterea sunetului *r* este necesară producerea vibraţiilor, care se pot intui şi prin alte procedee, ca: logopedul demonstrează în oglindă poziţia corectă a organelor articulatorii, precum şi modul de producere a vibraţiilor, prin vibrarea buzelor, ştiut fiind că între nervii motori ai buzelor şi ai limbii există o strânsă legătură; copilul poate fi ajutat să intuiască vibraţiile limbii sale punându-l să sufle colţul hârtiei, făcându-l prin aceasta să vibreze; copilul poate simţi vibraţiile propriei limbi palpându-i, pe rând, bărbia, dinţii, obrajii, comisurile labiale; pentru a-i demonstra poziţia corectă a vibrantei *r*, în partea anterioară a cavităţii bucale, îl invită ca, având limba lipită de buza superioară, să trimită un curent puternic de aer între limbă şi buză, până se aude un zgomot.

În cazul în care sunetul *r* nu poate fi emis prin aceste exerciţii se recurge la mijloace auxiliare, dintre care amintim: bucăţi mici de hârtie care, puse pe vârful limbii, trebuie aruncate afară cu vibraţie; după exemplul lui Demostene, unii terapeuţi au pus biluţe de stofă, pânză, lână, hârtie, vată etc. sub vârful limbii pentru a obţine poziţia ei corectă; în cazul unei slabe mobilităţi linguale, se pun la rădăcina limbii degetele mici, unul în continuarea celuilalt. În felul acesta limba

este ţinută în poziţie ridicată la incisivii superiori; vibraţiile vârfului limbii se pot obţine cu ajutorul spatulei sau a degetului mic plasate sub limbă. Prin mişcarea lor rapidă la stânga şi la dreapta, acestea (spatula sau degetul) fac limba să vibreze.

Alături în completarea metodelor mai sus enumerate (demonstraţia şi exerciţiul), în corectarea rotacismului se foloseşte şi metoda derivării sunetului *r* din sunete corect emise. Concretizările privind aplicarea metodei derivării se vor referi la toate cele trei situaţii: substituirea, omiterea şi distorsionarea sunetului *r*.

Substituirea sunetului *r* prin *l* este cea mai frecventă formă de dislalie a acestui sunet la copii. Ea se înlătură relativ uşor dacă avem în vedere asemănarea dintre articulaţia lui *l* şi *r*, asemănare care este de fapt şi cauza cea mai frecventă a confundării şi înlocuirii lui *r* cu *l*. Se ştie că *l* este un sunet alveolar-superior, baza lui de articulaţie aflându-se în imediata apropiere a lui *r*, care este şi el un sunet alveolar-superior, situat însă cu 1-2 mm mai în partea anterioară a maxilarului superior (Cf. C. Păunescu, 1962, p. 96). Corectarea acestei forme de dislalie necesită exerciţii relativ simple (cuvinte cu *ri* iniţial şi apoi cu *re* în celelalte poziţii). Cerem copilului să pronunţe cuvintele respective, independent sau în propoziţii, cu gura cât mai deschisă. După câteva încercări, copilul va pronunţa corect sunetul *r* (Cf. E. Verza, 1977, p. 132-133). Un alt procedeu de transformare a lui *l* în *r:* se pronunţă un *l* nesonor şi apoi se expulzează curentul de aer scurt şi energic sau pronunţarea prelungită a lui LE (LELELE) care se transformă în RE printr-o uşoară apăsare vibrantă pe bărbie, punând în felul acesta vârful limbii în vibraţie (Cf. M. Guţu, 1975, p. 226-227).

În cazul în care copilul a fost depistat târziu (nu a frecventat grădiniţa, bunăoară) şi deci el are constituite o seamă de alte sunete, *r* poate fi obţinut şi din sunete mai îndepărtate ca loc şi mod de articulare, spre a înlătura mai uşor confuziile datorate asemănărilor. În astfel de situaţii, noi l-am derivat pe *r* din *z*.

Să ne oprim acum, pe scurt, la câteva modalităţi de derivare aplicate în cea de-a doua situaţie, când copilului *omite* sunetul *r*.

Derivarea vibrantei **r** *din siflanta* **z.** Consoana *r* fiind sonoră, se poate pronunţa corect prin derivarea ei din *z* de la care împrumută vibraţiile. Se stabileşte poziţia organelor participante la pronunţia sunetului *r*: se analizează vizual în oglindă poziţia corectă, apoi se emite un *zzz* lung.

Procedeul este simplu. Aşezăm limba în poziţia de pronunţie a sunetului *r*, deci al alveolelor incisivilor superiori. Pentru a nu o lăsa să revină la incisivii inferiori, fenomen care se întâlneşte mai cu seamă la copiii cu hipotonie linguală, o sprijinim cu degetul arătător sau cu degetele mici ale mâinilor, unul în prelungirea celuilalt. Cu limba în această poziţie pronunţăm sunetul *z*. Pentru a provoca limbii vibraţii cât mai accentuate, sunetul *z* se pronunţă în timp ce degetul de sprijin se mişcă energic de la stânga la dreapta, sunetul *z* transformându-se treptat în *r*.

Devierea vibrantei **r** *din şuierătoarea prepalatală* **j.** Procedeul se bazează tot pe producerea de vibraţii limbii. Aşezăm limba în poziţia de pronunţare a sunetului *r*. Concomitent cu pronunţarea sunetului *j*, cu limba aflată la alveolele incisivilor superiori, apăsăm ritmic cu degetul arătător sub bărbie. Mişcarea ritmică a degetului va imprima apexul lingual vibraţiile care-l vor transforma treptat pe *j* în *r*. În timpul exerciţiilor de acest gen se pune un accent deosebit pe păstrarea poziţiei apicale a vârfului limbii, astfel *j* nu se poate transforma în *r*, nu se poate produce, deci, derivarea despre care vorbeam mai sus.

Derivarea vibrantei **r** *din dentalele* **t** *şi* **d.** Procedeul are la bază locul apropiat de articulare a sunetelor. Se ştie că *t* şi *d*, fiind dentale-alveolare-superioare, au locul de rostire la baza incisivilor superiori, deci în vecinătatea vibrantei *r*, despre care am mai spus că este alveolară-superioară. Se procedează în felul următor: cu limba în poziţia de pronunţare a vibrantei *r* se pronunţă în mod repetat sunetul t concomitent cu inspirul puternic sau sunetul *d* pe fondul expirului puternic. Se recomandă ca inspirul şi expirul puternice să fie însoţite de ridicarea şi coborârea braţelor pentru a mări capacitatea cutiei toracice, respectiv pentru a ajuta plămânii să elimine aerul din care a fost reţinut oxigenul.

Inspirul şi expirul, însoţite de starea de încordare generală a organismului, pun organele fonoarticulatorii într-o poziţie de încordare, de tensiune (cu excepţia părţii apicale a limbii, care rămâne relaxată pentru a putea vibra), ceea ce contribuie la transformarea lui *t*, respectiv a lui *d* în *r*. Exerciţiile de gimnastică generală, care facilitează fenomenul descris mai sus, se reduc, treptat, pe măsura formării deprinderii de pronunţare a sunetului *r*, iar în final, după automatizarea fonemului, ele sunt eliminate total.

Practica logopedică arată că situaţia cea mai dificilă este aceea în care sunetul *r* apical este *distorsionat* în formele lui uvulare şi velare. Modalităţile de transformare a lui *r* uvular şi a lui *r* velar în *r* apical nu diferă prea mult, deoarece bazele de articulaţie ale celor două pronunţări greşite (distorsionate) sunt foarte apropiate între ele: la *r* uvular, uvula este aceea care vibrează, iar la *r* velar intră în vibraţie diferite părţi ale vălului palatin. Transformarea *r*-ului velar în *r* apical se face prin exersarea grupelor consonantice *trrr, drrr,* iar a *r*-ului uvular prin exersarea grupului consonantic *brrr.* La aceste exerciţii limba se plasează în poziţia *r*-ului labial, pentru ca prin mişcarea buzelor, provocată de aerul expirat cu putere, apexul lingual să fie făcut să vibreze. Exerciţiile se continuă până când copilul reuşeşte să-şi retragă limba din poziţia labială în poziţia corectă, cea apicală.

Sunetul emis izolat, prin exerciţii de genul celor descrise mai sus, *urmează a fi consolidat* prin introducerea lui în coarticulaţii silabice directe, indirecte şi închise (de exemplu: ri, râ, ră, re, ra, ro,ru), în logatomi (ex.: rer, rir etc.), în grupe consonantice (ex.: tre, tri, tro, tru), în cuvinte cu sunetul în trei poziţii (iniţială, mediană şi finală), în cuvinte monosilabice, bisilabice, trisilabice, polisilabice, în propoziţii simple şi dezvoltate, în fraze. În propoziţii sunetul trebuie să fie prezent în toate cuvintele.

În alegerea materialului verbal trebuie să se ţină seama de o serie de cerinţe. Se vor evita, de pildă, cuvintele în care să fie situate în vecinătatea sunetului afectat sunete care împiedică pronunţarea lui corectă. Sunetul *r* nu se exersează în combinaţii cu sunetele *c, g, h,* deoarece acestea, fiind consoane velare, împiedică articularea apicală a sunetului *r*. Vibranta

r trebuie combinată – pentru consolidare şi automatizare – cu sunetele care au punctele de articulaţie în partea anterioară a cavităţii bucale (ex.: *p, b, t, d*).

Etapa consolidării vibrantei *r*, în toate combinaţiile posibile, ridică probleme mai puţine decât *etapa de diferenţiere*. Logopatul încearcă să se debaraseze de vechiul mod de vorbire prin exerciţii de diferenţiere motrico-kinestezică a pronunţiei corecte de cea greşită, prin exerciţii de diferenţiere a vibrantei *r* de sunetele îndepărtate (ex.: *r* de *z, s*), apoi de sunetele cu care se aseamănă sub aspect acustic şi articulatoriu (ex.: *r* de *l*). Sunt binevenite, de asemenea, exerciţiile cu silabe şi cuvinte paronime (ex.: *Ri-li. Rică-Lică* etc.). Diferenţierea se face întocmai ca la consolidare, începând cu combinaţiile cele mai simple (silabe) până la propoziţii şi fraze, atât oral cât şi scris. Folosirea din plin a aparatului de diferenţiere fonematică măreşte eficienţa exerciţiilor efectuate în această etapă.

Automatizarea sunetului *r* prin activităţi la cabinetul logopedic, asemănătoare cu cele desfăşurate de elevi în clasă, duce la introducerea lui în vorbirea curentă.

Sunetul *r* se obţine foarte greu. Durata tratamentului diferă de la caz la caz în funcţie de forma rotacismului, de cauzele care l-au generat, precum şi de atitudinea copilului faţă de propria-i deficienţă.

În cele mai multe cazuri, rotacismul nu este o tulburare solitară. El se asociază cu alte tulburări dislalice, ca: palatizarea unor consoane (mai frecvente fiind: *ş, j, c, g*), desonorizarea explozivelor peste limita de toleranţă (ex.: *tlac* în loc de *drag*), omiterea de sunete în combinaţii consonantice (ex.: *tadă* în loc de *stradă*), articulaţia nesigură etc. În acest caz avem de-a face cu o dislalie polimorfă determinată de tulburarea generală a articulaţiei sunetelor vorbirii.

Am stăruit mai mult, în finalul acestei prime părţi a cărţii de faţă, la o singură formă de manifestare a dislaliei – rotacismul – pentru a concretiza câteva din modalităţile de aplicare a metodelor şi procedeelor terapeutice, metode şi procedee care, după cum subliniază şi alţi cercetători (de pildă, E. Verza, 1977, p. 137-140), pot fi aplicate la oricare categorie de dislalici, cu condiţia să se accentueze acea latură care le este mai accesibilă şi să se ţină seama de vârstă, de deficienţele asociate dislaliei, de nivelul dezvoltării intelectuale, de personalitatea dislalicului.

Într-un mod similar poate fi abordată fiecare dintre tulburările dislalice, tulburări la a căror lichidare pot contribui substanţial şi dascălii (educatoarele şi învăţătorii) şi părinţii copiilor marcaţi de astfel de deficienţe. Contribuţia acestor factori educogeni (şcoala şi familia) la eradicarea tulburărilor de limbaj ale copiilor, tulburări care, după cum am demonstrat în paginile acestei cărţi, influenţează atât de negativ reuşita lor şcolară, şi în general îngreunează adaptarea lor şcolară şi socială, stă sub semnul strânsei lor colaborări cu profesorul logoped.

ÎN LOC DE CONCLUZII LA PARTEA I

Terapia timpurie a deficienţelor de limbaj este o necesitate. Cercetările au pus în evidenţă valoarea incontestabilă a măsurilor timpurii de profilaxie şi corectare a tulburărilor de limbaj. Prin urmare: *cu cât mai devreme, cu atât mai bine şi mai eficient.*

Practica a demonstrat că îmbinarea armonioasă a terapiei directe cu terapia indirectă este cât se poate de binevenită. *Colaborarea profesorului logoped cu toţi cei care se ocupă de educarea copilului (părinţi, educatoare, învăţători,* în clasele gimnaziale – când este cazul – profesori de limba română) este de natură să preia din sarcinile sale (ale logopedului) pe cele care nu necesită prezenţa permanentă a specialistului. În felul acesta eforturile sale se pot canaliza spre rezolvarea situaţiilor mai dificile, a acelor cazuri care au nevoie de un tratament sub un control permanent din partea specialistului. Câştigul este evident: *creşte simţitor numărul copiilor eliberaţi de această meteahnă* (tulburările simple pot fi lichidate complet, iar dintre copiii cu tulburări grave puţini vor fi aceea care nu vor putea fi măcar ameliorați). Toate acestea însă impun cu necesitate o intensă şi competentă muncă de popularizare a logopediei, de familiarizare a factorilor coparticipanţi la activitatea de profilaxie şi corectare a tulburărilor de limbaj, cu specificul acestei acţiuni sarcină dificilă care tot profesorului logoped îi incumbă.

Colaborarea logopedului cu alţi specialişti (pediatri, stomatologi, O. R. L. - işti, neurologi, psihiatri etc.) este, de asemenea, o necesitate. Cazurile grave şi foarte grave nu pot fi rezolvate decât pe această cale.

Logopedul nu trebuie să piardă din vedere nici un moment că unul dintre cei mai apropiaţi colaboratori ai săi, alături de cei mai sus amintiţi, este însăşi copilul logopat. De felul cum va şti să îi atragă stima şi simpatia, de măsura în care va reuşi să-i stimuleze încrederea şi colaborarea, depinde în foarte mare măsură reuşita strădaniilor sale.

Logopedul, ca oricare lucrător care se dăruie muncii sale, este un permanent căutător de mai bine. Ceea ce a reuşit să facă nu reprezintă pentru el decât un modest pas spre mai bine, spre mai eficient. Perpetua primenire a instrumentelor sale de lucru, ceea ce înseamnă implicit informaţia la zi în specialitatea sa, trebuie să-i fie deviza.

Dacă la tot ce am spus până aici – alăturându-ne opiniilor altor lucrători în domeniul psihopedagogiei speciale, opinii bazate pe datele unor cercetări experimentale – mai subliniem şi faptul că *tulburările de limbaj reprezintă una din cele mai importante cauze ale eşecului şcolar* va fi întărită îndeajuns, credem, ideea că *activitatea logopedică nu reprezintă un scop în sine,* ci ea se înscrie – şi nu pe ultimul loc – pe linia cerinţelor puse în faţa şcolii, şi anume aceea *de a găsi metodele cele mai adecvate pentru a uşura adaptarea copilului la sistemul muncii şcolare.*

ANEXE LA PARTEA I

ANEXA Nr. 1

Numărul educatoarelor investigate, pe județele și pe grupele cu care au lucrat în anul școlar 1984/1985

Nr. crt.	Grupa / Județul	mică	mijlocie	mare	combinată	TOTAL	
						cifre absolute	%
1	AB	15	31	30	5	81	14, 04
2	BH	19	28	50	18	115	19, 93
3	BN	22	27	37	3	89	15, 42
4	CJ	17	22	34	10	83	14, 38
5	MM	4	3	9	10	26	4, 51
6	SB	18	13	27	7	65	11, 26
7	SJ	7	14	15	14	50	8, 66
8	SM	10	12	20	-	42	7, 28
9	VL	-	6	14	6	26	4, 51
TO-TAL	cifre absolute	112	156	236	73	577	
	%	19, 40	27, 04	40, 90	12, 65		99, 99

ANEXA Nr. 2

Numărul copiilor preșcolari cu care au lucrat, în anul școlar 1984/1985, educatoarele investigate, pe județe și pe grupe de vârstă

Nr. crt.	Grupa Județul	mică	mijlocie	mare	com-binată	TOTAL	
						cifre absolute	%
1	AB	493	590	973	168	2224	12, 53
2	BH	565	843	1530	455	3393	19, 73
3	BN	481	741	994	75	2291	13, 32
4	CJ	545	680	1195	619	3039	17, 67
5	MM	103	88	254	284	729	4, 24
6	SB	566	381	783	274	2004	11, 65
7	SJ	212	400	451	376	1439	8, 37
8	SM	298	383	641	-	1322	7, 69
9	VL	-	176	426	152	754	4, 38
TO-TAL	cifre absolute	3263	4282	7247	2403	17195	
	%	18, 98	24, 90	42, 15	13, 97		99, 99

ANEXA Nr. 3

Numărul copiilor preșcolari cu tulburări de limbaj cu care au lucrat (în anul școlar 1984-1985) educatoarele investigate pe județe și pe grupe de vârstă

Nr. crt.	Grupa / Județul	mică	mijlocie	mare	com-binată	TOTAL
1	AB	99	90	101	21	311
2	BH	73	67	125	35	300
3	BN	112	132	121	10	375
4	CJ	204	111	131	36	491
5	MM	33	16	36	49	134
6	SB	67	53	51	27	301
7	SJ	65	47	36	41	189
8	SM	47	36	73	-	156
9	VL	-	23	49	18	90
TOTAL		709	678	723	237	2347

ANEXA Nr. 4

Procentajul copiilor preşcolari cu tulburări de limbaj cu care au lucrat (în anul şcolar 1984/1985) educatoarele investigate pe judeţe şi pe grupe de vârstă

Nr. crt.	Grupa / Judeţul	mică	mijlocie	mare	com-binată	TOTAL
1	AB	20, 08	15, 25	10, 38	12, 50	13, 98
2	BH	12, 92	7, 94	8, 17	7, 69	8, 84
3	BN	23, 28	17, 81	12, 17	13, 33	16, 37
4	CJ	37, 43	16, 32	10, 96	5, 81	16, 16
5	MM	32, 20	18, 18	14, 17	12, 68	18, 38
6	SB	11, 83	13, 91	6, 51	17, 88	15, 02
7	SJ	30, 66	11, 75	7, 98	7, 18	13, 13
8	SM	15, 77	12, 27	11, 39	-	11, 08
9	VL	-	13, 07	11, 50	11, 84	11, 94
TOTAL		21, 17	15, 83	9, 98	9, 86	13, 65

NOTĂ:

Procentajul extrem de ridicat la grupa mică din unele judeţe (cum ar fi CJ, MM, SJ) se datorează faptului că am inclus în calcul şi informaţiile primite de la educatoarele din casele de copii. Or, acestea afirmă că – de pildă – din 15 copii câţi au în grupă 14 prezintă tulburări de limbaj, sau că în această situaţie se află 13 copii din 13 (deci toată grupa). Dacă nu am fi luat în calcul atare informaţii atunci şi la aceste grupe procentajul copiilor cu tulburări de limbaj s-ar fi încadrat în limitele celui semnalat de literatura de specialitate: 17-28 %.

ANEXA Nr. 5

Numărul învăţătorilor investigaţi, pe judeţele şi pe clasele cu care au lucrat

în anul şcolar 1984/1985

Nr. crt.	Clasa / Judeţul	I	II	III	IV	Clase simul-tane	TOTAL	
							cifre absolute	%
1	AB	16	15	14	11	2	58	9, 29
2	BH	7	10	9	12	3	41	6, 57
3	BN	24	26	21	31	10	112	17, 95
4	CJ	17	16	16	14	-	63	10, 10
5	MM	13	11	11	15	2	52	8, 33
6	MŞ	4	6	8	6	-	24	3, 85
7	SB	40	47	25	37	5	154	24, 68
8	SJ	7	4	3	12	-	26	4, 17
9	SM	17	20	23	20	-	80	12, 82
10	VL	2	4	2	6	-	14	2, 24
TO-TAL	cifre absolute	147	159	132	164	22	624	
	%	23, 56	25, 48	21, 15	26, 28	3, 53		100

ANEXA Nr. 6

Numărul elevilor cu care au lucrat în anul şcolar 1984/1985, învăţătorii investigaţi, pe judeţe şi pe clase

Nr. crt.	Clasa / Judeţul	I	II	III	IV	Clase simultane	TOTAL	
							cifre absolute	%
1	AB	504	481	481	387	33	1886	11, 99
2	BH	125	237	128	316	55	888	5, 65
3	BN	493	579	399	696	139	1306	14, 66
4	CJ	738	589	615	648	-	2590	16, 47
5	MM	256	189	202	347	29	1023	6, 50
6	MŞ	77	135	193	161	-	566	3, 60
7	SB	1014	1231	574	953	117	3889	24, 73
8	SJ	123	71	43	162	-	399	2, 54
9	SM	358	532	481	451	-	1822	11, 58
10	VL	38	124	58	138	-	358	2, 28
TOTAL	cifre absolute	3753	4168	3174	4259	373	15727	
	%	23, 86	26, 50	20, 18	27, 08	2, 37		99, 99

ANEXA Nr. 7

Numărul elevilor cu tulburări de limbaj cu care au lucrat, în anul şcolar 1984/1985, învăţătorii investigaţi, pe judeţe şi pe clase

Nr. crt.	Clasa / Judeţul	I	II	III	IV	Clase simultane	TOTAL
1	AB	31	57	47	17	7	159
2	BH	25	34	20	41	6	126
3	BN	42	14	15	32	13	116
4	CJ	47	58	43	36	-	184
5	MM	29	20	23	28	6	106
6	MŞ	14	15	21	13	-	63
7	SB	99	121	39	63	24	346
8	SJ	14	7	4	25	-	50
9	SM	29	20	34	36	-	119
10	VL	5	16	3	16	-	40
TOTAL		335	362	249	307	56	1309

ANEXA Nr. 8

Procentajul elevilor cu tulburări de limbaj cu care au lucrat, în anul şcolar 1984/1985, învăţătorii investigaţi, pe judeţe şi pe clase

Nr. Crt.	Clasa / Judeţul	I	II	III	IV	Clase simultane	TOTAL
1	AB	6, 15	11, 85	9, 77	4, 39	21, 21	8, 43
2	BH	16, 45	14, 34	15, 62	12, 97	10, 90	14, 00
3	BN	8, 52	2, 34	3, 76	4, 60	9, 35	5, 03
4	CJ	6, 37	9, 85	6, 99	5, 55	-	7, 10
5	MM	11, 33	10, 58	11, 39	8, 07	20, 69	10, 36
6	MŞ	18, 18	11, 11	10, 88	8, 07	-	10, 81
7	SB	7, 96	9, 83	6, 79	6, 61	20, 51	8, 90
8	SJ	11, 38	9, 86	9, 30	15, 43	-	12, 53
9	SM	8, 10	3, 76	7, 07	7, 98	-	6, 53
10	VL	13, 16	12, 90	5, 17	11, 59	-	11, 17
TOTAL		8, 93	8, 68	7, 84	7, 21	15, 01	8, 32

NOTĂ:

Din rubrica TOTAL (pe orizontal) rezultă că procentajul elevilor cu tulburări de limbaj, din ciclul primar scade odată cu înaintarea lor în vârstă, odată cu trecerea lor dintr-o clasă în alta. Între clasa I şi clasa a IV-a diferenţa este de 1, 72%, ceea ce în cifre absolute – la populaţia cercetată de noi (la cei 1309 copii cu tulburări de limbaj din ciclul primar) înseamnă 22, 5 copii.

ANEXA Nr. 9

Mediile notelor elevilor din ciclul primar la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985, pe judeţe şi pe clase (elevi cu care au lucrat învăţătorii investigaţi)

Nr. crt.	Clasa / Judeţul	I	II	III	IV	Clase simultane	TOTAL
1	AB	7, 83	7, 71	7, 71	7, 71	7, 92	7, 75
2	BH	7, 85	7, 75	7, 92	7, 57	7, 35	7, 68
3	BN	7, 91	7, 83	7, 71	7, 71	7, 53	7, 77
4	CJ	8, 10	7, 78	7, 95	7, 67	-	7, 88
5	MM	7, 78	7, 77	7, 56	7, 29	7, 84	7, 54
6	MŞ	7, 25	7, 61	7, 43	7, 34	-	7, 45
7	SB	7, 66	7, 60	7, 61	7, 38	7, 25	7, 55
8	SJ	7, 15	7, 91	7, 40	7, 71	-	7, 53
9	SM	8, 08	8, 45	7, 69	7, 65	-	7, 98
10	VL	8, 13	7, 68	8, 15	7, 61	-	7, 78
TOTAL		7, 84	7, 80	7, 72	7, 56	7, 48	7, 72

NOTĂ:

Tendinţa de scădere a mediei o dată cu trecerea copiilor dintr-o clasă în alta este destul de uşoară, vizibilă totuşi, diferenţa dintre clasa I şi clasa a IV-a fiind de 0, 28 puncte (vezi rubrica TOTAL pe verticală).

Între judeţul cu media cea mai mare (SM: 7, 98) şi judeţul cu media cea mai mică (MŞ: 7, 45) diferenţa este de 0, 53. În general, judeţele cercetate au înregistrat medii între 7, 53 şi 7, 98 (vezi rubrica TOTAL pe verticală).

În interiorul tabelului mediile variază între 7, 15 (clasa I, judeţul SJ) şi 8, 45 (clasa a II-a, judeţul SM).

ANEXA Nr. 10

Mediile notelor elevilor din ciclul primar – FĂRĂ tulburări de limbaj – la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985, pe judeţe şi pe clase (elevi cu care au lucrat învăţătorii investigaţi)

Nr. crt.	Clasa / Judeţul	I	II	III	IV	Clase simultane	TOTAL
1	AB	7, 95	7, 96	7, 82	7, 78	8, 35	7, 89
2	BH	8, 23	8, 02	8, 11	7, 75	7, 58	7, 92
3	BN	8, 02	7, 86	7, 77	7, 80	7, 68	7, 85
4	CJ	8, 20	7, 96	8, 03	7, 75	-	7, 99
5	MM	8, 00	8, 01	7, 77	7, 44	7, 93	7, 76
6	MŞ	7, 68	7, 63	7, 64	7, 50	-	7, 60
7	SB	7, 86	7, 73	7, 74	7, 45	7, 48	7, 69
8	SJ	7, 28	8, 04	7, 50	8, 01	-	7, 73
9	SM	8, 21	8, 49	7, 79	7, 76	-	8, 07
10	VL	8, 17	7, 92	8, 26	7, 76	-	7, 95
TOTAL		7, 99	7, 95	7, 84	7, 67	7, 68	7, 86

NOTĂ:

Nu există nici o medie sub 7, cea mai mică fiind 7, 28 la clasa I, judeţul SJ, iar cea mai mare 8, 49 la clasa a II-a, judeţul SM.

ANEXA Nr. 11

Mediile notelor elevilor din ciclul primar – CU tulburări de limbaj – la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985, pe judeţe şi pe clase (elevi cu care au lucrat învăţătorii investigaţi)

Nr. crt.	Clasa / Judeţul	I	II	III	IV	Clase simultane	TOTAL
1	AB	5. 97	5. 88	6, 71	6, 23	6, 35	6, 20
2	BH	5. 92	6. 08	6, 18	6, 23	6, 00	6, 20
3	BN	5. 23	6. 64	6, 13	6, 95	6, 15	6, 38
4	CJ	6. 73	6. 09	6, 77	6, 30	-	6, 46
5	MM	6. 07	5. 77	5, 96	5, 53	7, 50	5, 93
6	MŞ	6. 18	7. 40	5, 74	5, 58	-	6, 27
7	SB	5. 79	(6, 35)	5, 87	6, 34	6, 35	6, 15
8	SJ	6. 07	6, 38	6, 50	6, 06	-	6, 12
9	SM	6. 60	6, 21	6, 38	6, 39	-	6, 61
10	VL	7. 90	7, 40	6, 17	6, 50	-	6, 45
			6, 00				
TOTAL		6, 23	6, 28	6, 36	6, 17	6, 34	6, 26

NOTĂ:

Media notelor variază între 5, 23 (la clasa I din judeţul BN) şi 7, 90 (la clasa I din judeţul VL). În tabel există doar trei medii peste 7: clasa I din judeţul VL, clasa a II-a din judeţul MŞ şi clasa a II-a din judeţul SM. Datorită acestor trei medii, care "ies din rând", coeficienţii de corelaţie a calităţii vorbirii elevilor din ciclul primar cu reuşita lor şcolară sunt cei mai scăzuţi la cele trei clase (a se vedea anexa nr. 15). Explicaţia: unii învăţători (este adevărat foarte puţini la număr, în cazul de faţă doar trei din 624) dau note maxime tuturor elevilor din clasa pe care o conduc, punându-i pe toţi "în aceeaşi oală". Or, se înţelege, într-o clasă a II-a cu un efectiv de 23 de elevi, din care 5 cu tulburări de limbaj, clasă constituită aleatoriu, nu selecţionată după criteriul capacităţilor intelectuale, elevii se diferenţiază între ei cât de cât. Dacă nu am fi luat în calcul cazul de excepţie de la clasa a II-a din judeţul MŞ, de pildă, atunci media notelor elevilor cu tulburări de limbaj de la această clasă ar fi fost cu 1, 05 puncte mai scăzută: 6, 35 în loc de 7, 40, fapt menţionat – în acest caz – în paranteza din tabel. Aşa se explică şi celelalte două cazuri similare. Dorinţa de a prezenta informaţiile aşa cum ne-au fost ele furnizate de către învăţătorii investigaţi – fără nici un fel de "ajustare", fie ea cât de mică – ne-a îndemnat să luăm în calculul mediilor şi a coeficienţilor de corelaţie toate cazurile chiar dacă unele din ele "ieşeau din rând".

ANEXA Nr. 12

Diferenţele dintre mediile notelor elevilor din ciclul primar – FĂRĂ şi CU tulburări de limbaj – la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985, pe judeţe şi pe clase (elevi cu care au lucrat învăţătorii investigaţi)

Nr. crt.	Clasa / Judeţul	I	II	III	IV	Clase simultane	TOTAL
1	AB	1, 98	2, 08	1, 11	1, 05	1, 00	1, 69
2	BH	2, 31	1, 94	1, 93	1, 43	1, 58	1, 72
3	BN	2, 79	0, 41	1, 64	1, 85	1, 53	1, 47
4	CJ	2, 56	1, 87	1, 26	1, 45	-	1, 53
5	MM	1, 93	2, 24	1, 81	1, 91	0, 43	1, 83
6	MŞ	1, 50	0, 23	1, 90	1, 92	-	1, 33
7	SB	2, 07	1, 35	1, 87	1, 11	1, 13	1, 54
8	SJ	1, 21	1, 83	1, 00	1, 95	-	1, 61
9	SM	1, 61	1, 09	1, 41	1, 37	-	1, 46
10	VL	0, 27	1, 92	2, 09	1, 26	-	1, 50
TOTAL		1, 76	1, 67	1, 48	1, 50	1, 34	1, 60

NOTĂ:

Diferenţele între rezultatele şcolare ale elevilor fără tulburări de limbaj şi cele ale elevilor cu tulburări de limbaj scad odată cu înaintarea în vârstă a copiilor, odată cu trecerea lor dintr-o clasă în alta a ciclului primar (vezi rubrica TOTAL pe orizontal). Diferenţa se menţine totuşi destul de ridicată şi în clasa a IV-a, unde ea este 1, 5 puncte.

Diferenţele variază între 1, 33 (la judeţul MŞ) şi 1, 82 (la judeţul MM) (vezi rubrica TOTAL pe vertical) iar în interiorul tabelului între 0, 23 (la clasa a II-a, judeţul MŞ) şi 2, 24 (la clasa a II-a, judeţul MM). Diferenţe mai mici de un punct sunt doar trei (clasa I, judeţul VL; clasa a II-a, judeţul MŞ; clase simultane, judeţul MM).

ANEXA Nr. 13

Semnificaţia diferenţei între mediile elevilor fără tulburări de limbaj şi cele ale elevilor cu tulburări de limbaj. Tabelul valorilor $z_{(c)}$, pe judeţe şi pe clase (elevi cu care au lucrat – în anul şcolar 1984/1985 – învăţătorii investigaţi)

Nr. crt.	Clasa / Judeţul	I	II	III	IV	Clase simul-tane	TOTAL
1	AB	6, 13	12, 75	4, 79	4, 11	4, 29	14, 02
2	BH	8, 88	9, 28	3, 71	6, 55	6, 78	7, 17
3	BN	4, 59	3, 48	3, 50	7, 87	4, 30	10, 14
4	CJ	5, 88	10, 87	6, 63	5, 31	-	13, 55
5	MM	14, 11	27, 72	32, 91	65, 86	0, 62	87, 56
6	MŞ	3, 06	0, 42	7, 88	3, 54	-	6, 19
7	SB	12, 04	9, 78	10, 07	6, 14	3, 22	18, 87
8	SJ	2, 23	2, 32	1, 67	7, 96	-	7, 22
9	SM	5, 65	2, 91	5, 28	6, 35	-	10, 47
10	VL	0, 59	7, 44	3, 03	4, 34	-	7, 82
TOTAL		19, 52	20, 87	16, 44	18, 75	6, 70	40, 00

NOTĂ:

Din tabelul 1. 8 extragem valorile semnificative ale lui z. Pentru P=. 05, z=1, 95; P =. 04, z = 2, 06; P =. 03, z = 2, 17; P =. 02, z = 2, 33; P =. 01, z = 2, 58. Se observă că din cele 55 de valori ale lui z din acest tabel doar trei sunt nesemnificative: clase simultane, judeţul MM (0, 62), clasa a II-a, judeţul MŞ (0, 42), clasa I, judeţul VL (0, 59), una este sub P =. 05 (şi anume, clasa a III-a, judeţul SJ, la care z = 1, 67, P=. 10) şi două sunt semnificative la. 03 < P <. 02 (şi anume, clasa I, judeţul SJ, la care z=2, 23 şi clasa a II-a, acelaşi judeţ, la care z = 2, 32). Deci 49 dintre valorile calculate ale lui z sunt semnificative la P <. 01; 1 la P <<. 01, ceea ce înseamnă că diferenţele între mediile celor două grupe de elevi (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) sunt demne de luat în seamă.

ANEXA Nr. 14

Valorile procentajelor de suprapunere, ale distribuţiilor de frecvenţă ale mediilor celor două grupe de elevi (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj), pe clase şi pe judeţe

Nr. crt.	Clasa / Judeţul	I	II	III	IV	Clase simul-tane	TOTAL
1	AB	57	43	72	61	55	58
2	BH	38	58	67	61	33	52
3	BN	71	66	62	50	58	63
4	CJ	67	45	65	63	-	60
5	MM	57	41	47	37	91	53
6	MŞ	65	95	40	58	-	68
7	SB	53	65	47	71	72	61
8	SJ	74	59	65	42	-	59
9	SM	58	72	65	62	-	63
10	VL	90	39	39	61	-	55
TOTAL		59	56	61	59	65	59

NOTĂ:

Să reamintim că cu cât procentul de suprapunere se apropie de 100, cu atât înseamnă că suprapunerea dintre distribuţiile de frecvenţă este mai mare şi diferenţa între ele este mai mică. Când procentul de suprapunere este de100 %, diferenţa între distribuţii este zero. Se observă, din rubrica TOTAL, (atât pe orizontal cât şi pe vertical) că în cazul analizat aici, procentajul de suprapunere oscilează în jurul valorii de 60%, ceea ce înseamnă că în cca. 40% din cazuri mediile celor două grupe de elevi (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) nu coincid.

Se dovedeşte şi pe această cale că, în privinţa reuşitei lor şcolare, cele două grupe de elevi se deosebesc net între ele.

ANEXA Nr. 15

Relația calității vorbirii elevilor din ciclul primar cu reușita lor școlară. Tabelul corelațiilor (r) pe județe și pe clase (elevi cu care au lucrat, în anul școlar 1984/1985, învățătorii investigați)

Nr. crt.	Clasa / Județul	I	II	III	IV	Clase simultane	TOTAL
1	AB	.274	.576	.452	.242	.762	.339
2	BH	.503	.952	.292	.312	.285	.831
3	BN	.256	.124	.201	.337	.277	.219
4	CJ	.398	.381	.273	.216	-	.270
5	MM	.365	.302	.371	.350	-097	.354
6	MȘ	.211	.042	.292	.309	-	.244
7	SB	.349	.253	.305	.176	.289	.269
8	SJ	.223	.122	.275	.613	-	.336
9	SM	.291	.141	.224	.275	-	.230
10	VL	.074	.450	.344	.274	-	.329
TOTAL		.327	.299	.257	.251	.303	.287

NOTĂ:

Corelațiile din acest au fost calculate la n > 100. Pentru a nu supraîncărca tabelul, dăm aici valorile semnificative pentru |r|: la P =. 01, r =. 25; la P =. 02, r=. 23; la P =. 05, r =. 19. De observat că la TOTAL, atât pe linie cât și pe coloană, cele mai mici valori ale corelațiilor înscrise la TOTAL sunt semnificative la P <<. 01 (6 din 10 pe coloană și 6 din 6 pe linie). O discuție aparte merită cel mai mic coeficient de corelație din tabel:. 042 (la clasa a II-a din județul MȘ). El se explică prin aceea că în una din clase, cu un efectiv de 23 de elevi, din care 5 elevi prezintă tulburări de limbaj, toți elevii au note la limita superioară (de 9 și 10). Dacă nu am lua în calcul această clasă, întrucât informația furnizată de înv. Nu pare să reflecte adevărata stare de fapt (e greu de crezut că într-o clasă de 23 de elevi neselecționați, constituită deci aleatoriu, copiii să nu se diferențieze între ei cât de cât), corelația ar fi r =. 156 (P=. 10), ceea ce vădește existența unei legături între limbaj și reușita școlară. Sporirea numărului informațiilor ar evidenția și mai mult această legătură. Am inclus totuși în calcul coeficientul de corelație și această clasă, cum am procedat și în alte cazuri similare, din dorința de a prezenta informațiile așa cum ne-au fost furnizate de către învățători, fără nici o "ingerință" din partea cercetătorilor.

ANEXA Nr. 16

Valorile coeficienților de determinație (d %) pentru coeficienții de corelație calculați, pe județe și pe clase. d % arată cât la sută din nivelul reușitei școlare a elevilor se datorează influenței exercitate de calitatea limbajului

Nr. crt.	Clasa Județul	I	II	III	IV	Clase simultane	TOTAL
1	AB	7, 6	33, 2	20, 4	5, 8	58, 1	15, 9
2	BH	25, 3	90, 6	8, 5	9, 7	8, 1	69, 1
3	BN	6, 5	1, 8	4, 0	11, 3	5, 1	4, 8
4	CJ	15, 8	14, 5	7, 4	4, 7	-	7, 3
5	MM	13, 3	9, 1	13, 8	12, 2	0, 9	12, 5
6	MȘ	4, 4	0, 1	8, 5	9, 5	-	5, 9
7	SB	12, 2	6, 4	9, 3	3, 1	8, 3	7, 3
8	SJ	5, 0	1, 5	7, 6	37, 6	-	11, 3
9	SM	8, 5	2, 0	5, 0	7, 6	-	5, 3
10	VL	0, 5	20, 2	11, 8	7, 5	-	10, 8
TOTAL		9, 0	8, 9	6, 6	6, 3	9, 2	7, 7

NOTĂ:

Influența calității limbajului asupra reușitei școlare a elevilor scade odată cu înaintarea lor în vârstă, odată cu trecerea dintr-o clasă în alta a ciclului primar, după cum se poate vedea și din rubrica TOTAL (pe orizontal) a tabelului de față.

Explicațiile cu privire la sursa unor valori foarte scăzute ale coeficientului de determinație (ca cele de clasa I, județul VL, clasa a II-a, județul MȘ, clase simultane, județul MM) le-am dat în anexele 11-15.

ANEXA Nr. 17

Clasa / Notele elevilor	I			II			III			IV			S			TOTAL		
	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T
9-10	1553	40	1593	1573	34	1607	1106	22	1128	1293	20	1313	116	5	121	5641	121	5762
7-8	1224	87	1311	1544	86	1630	1222	71	1293	1727	77	1804	115	15	130	5832	336	6168
5-6	563	148	711	645	226	871	578	146	724	901	192	1093	84	34	118	2771	746	3517
4	78	60	138	44	16	60	19	10	29	31	18	49	2	2	4	174	106	280
Total	3418	335	3753	3806	362	4168	2925	249	3174	3952	307	4259	317	56	373	14418	1309	15727
Media notelor T	7,84			7,80			7,72			7,56			7,48			7,72		
Media notelor F	7,99			7,95			7,84			7,67			7,68			7,86		
Media notelor C	6,23			6,28			6,36			6,17			6,34			6,26		
Media notelor D	1,76			1,67			1,48			1,50			1,34			1,60		
r	.327			.299			.257			.251			.303			.278		
$d\% = r^2 \cdot 10$	9,0			8,9			6,6			6,3			9,2			7,7		
% elevilor cu tulb. de limbaj	8,93			8,68			7,84			7,21			15,01			8,32		
Nr. invatatori-lor investigati	147			159			132			164			22			624		

Legenda:

S = două sau mai multe clase cu care învățătorul lucrează simultan (I-III sau I-IV sau I-II-III-IV)

F = numărul elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj

C = numărul elevilor CU tulburări de limbaj

T = numărul total al elevilor (F+C)

D = diferența între media notelor elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj și media notelor elevilor CU tulburări de limbaj (mF=mC)

r = corelația între calitatea limbajului elevilor și reușita lor școlară. Valorile semnificative ale lui r, pentru N≥100, sunt: r = .25 la P = .01;r = .23 la P =.02; r = .19 la P = .05

d%= r_2. 100= valorile coeficientului de determinație pentru coeficienții de corelație ® calculați

ANEXA Nr. 17 a **Valorile abaterilor standard ($\overline{\sigma}$), ale erorilor standard ($E_{\overline{m}}$) pentru mediile ($\overline{m}$) notelor obținute - la sfârșitul trimestrului I al anului școlar 1984/1985 - de elevii ciclului primar cuprinși în eșantionul cercetat, precum și ale intervalului de încredere (i) și ale raportului $\overline{m}/E_{\overline{m}}$**

	Indicatori	Clasa					
		I	II	III	IV	S	TOTAL
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	3418	3806	2925	3952	317	14418
	$\overline{m}$	7, 99	7, 95	7, 84	7, 67	7, 68	7, 86
	$\overline{\sigma}$	1, 583	1, 508	1, 506	1, 513	1, 605	1, 535
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 027	0, 024	0, 028	0, 024	0, 090	0, 013
	i (P=. 01)	0, 14	0, 12	0, 14	0, 12	0, 46	0, 06
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	259, 9	331, 2	280, 0	319, 6	85, 3	604, 6
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N	335	362	249	307	56	1309
	$\overline{m}$	6, 23	6, 28	6, 36	6, 17	6, 34	6, 26
	$\overline{\sigma}$	1, 682	1, 394	1, 378	1, 315	1, 382	1, 452
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 092	0, 073	0, 087	0, 075	0, 185	0, 040
	i (P=. 01)	0, 46	0, 38	0, 44	0, 38	0, 96	0, 20
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	67, 7	86, 0	73, 1	82, 3	34, 3	156, 5
Totalul celor două grupe de elevi	N	3753	4168	3174	4259	373	15727
	$\overline{m}$	7, 84	7, 80	7, 72	7, 56	7, 48	7, 52
	$\overline{\sigma}$	1, 669	1, 569	1, 548	1, 548	1, 608	1, 588
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 027	0, 024	0, 027	0, 024	0, 084	0, 013
	i (P=. 01)	0, 14	0, 12	0, 14	0, 12	0, 44	0, 06
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	290, 4	325, 0	285, 9	315, 0	89, 0	593, 8

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învățătorul lucrează simultan

N – numărul elevilor

$\overline{m}$ – media aritmetică simplă

$\overline{\sigma}$ – abaterea standard a mediei calculate

$E_{\overline{m}}$ – eroarea probabilă a mediei calculate

i – intervalul de încredere

$\overline{m}/E_{\overline{m}}$ – raportul de probare

ANEXA Nr. 17 b

Semnificaţia diferenţei între mediile celor două grupe de elevi din ciclul primar (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) şi estimarea procentajului de suprapunere dintre cele două distribuţii de frecvenţă

Indicatori	Clasa					
	I	II	III	IV	S	TOTAL
N_1	3418	3806	2925	3952	317	14418
N_2	335	362	249	307	56	1309
D	1, 76	1, 67	1, 48	1, 50	1, 34	1, 60
Z	18, 52	20, 87	16, 44	18, 75	6, 70	40, 00
Er. D= ±	0, 096	0, 073	0, 087	0, 079	0, 206	0, 042
D/Er. D	18, 33	22, 87	17, 01	18, 98	6, 50	38, 09
$\overline{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$	1, 632	1, 451	1, 442	1, 414	1, 493	1, 493
D/σ	1, 078	1, 151	1, 026	1, 061	0, 897	1, 072
% de suprapunere	59	56	61	59	65	59

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N_1 – numărul elevilor fără tulburări de limbaj

N_2 – numărul elevilor cu tulburări de limbaj

D – diferenţa între mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985

z – "raportul critic" sau testul de semnificaţie a diferenţei între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificaţie al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1.

8. **Er. D – eroarea diferenţei între mediile celor două grupe de elevi**

$\overline{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$ – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi

D/ σ - raportul între diferenţa dintre medii şi media abaterilor standard

% de suprapunere al celor două distribuţii de frecvenţă; valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. 1.9.

Anexa 18 Relaţia calităţii limbajului elevilor din ciclul primar cu reuşita lor şcolară Judeţul Alba (AB)

Clasa / Notele elevilor	I			II			III			IV			S			TOTAL		
	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T
9-10	228	3	231	184	2	186	176	6	182	133	2	135	12	-	12	733	13	746
7-8	131	8	139	159	9	168	156	18	174	157	3	160	13	3	16	616	41	657
5-6	105	11	116	74	43	117	95	21	116	79	11	90	1	4	5	354	90	444
4	9	9	18	7	3	10	7	2	9	1	1	2	-	-	-	24	15	39
Total	473	31	504	424	57	481	434	47	481	370	17	387	26	7	33	1227	159	1886
Media notelor T	7,83			7,71			7,72			7,71			7,92			7,75		
Media notelor F	7,95			7,96			7,82			7,78			7,35			7,89		
Media notelor C	5,97			5,88			6,71			6,23			6,35			6,20		
Media notelor D	1,98			2,08			1,11			1,05			1,00			1,69		
r	.274			.576			.452			.242			.762			.339		
% elevilor cu tulb. de limbaj	6,15			11,8 5			9,77			3,39			21,2 1			8,43		
Nr. invatatori-lor investigati	16			15			14			11			2			58		

Legenda:

S = două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan (I-III sau I-IV sau I-II-III-IV)

F = numărul elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj

C = numărul elevilor CU tulburări de limbaj

T = numărul total al elevilor (F+C)

D = diferenţa între media notelor elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj şi media notelor elevilor CU tulburări de limbaj (mF=mC)

r = corelaţia între calitatea limbajului elevilor şi reuşita lor şcolară. Valorile semnificative ale lui r, pentru N≥100, sunt:

r = .25 la P = .01; r = .23 la P =.02; r = .19 la P = .05

ANEXA Nr. 18 a

Valorile abaterilor standard ($\overline{\sigma}$), ale erorilor standard ($E_{\overline{m}}$) pentru mediile ($\overline{m}$) notelor abţinute -la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985 -de elevii ciclului primar cuprinşi în eşantionul cercetat, precum şi ale intervalului de încredere (i) şi ale raportului $\overline{m}/E_{\overline{m}}$

	Indicatori	Clasa					
		I	II	III	IV	S	TOTAL
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	473	424	434	370	26	1727
	$\overline{m}$	7, 95	7, 96	7, 82	7, 78	8, 35	7, 89
	$\overline{\sigma}$	1, 688	1, 558	1, 613	1, 500	1, 155	1, 593
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 62	0, 076	0, 077	0, 078	0, 226	0, 038
	i (P=. 01)	0, 32	0, 39	0, 40	0, 40	0, 16	0, 20
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	128, 2	104, 7	101, 5	99, 7	36, 9	207, 6
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N	31	57	47	17	7	159
	$\overline{m}$	5, 97	5, 88	6, 71	6, 23	6, 35	6, 20
	$\overline{\sigma}$	1, 765	1, 091	1, 499	1, 522	1, 069	1, 440
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 317	0, 144	0, 072	0, 369	0, 405	0, 114
	i (P=. 01)	1, 63	0, 74	0, 36	1, 90	2, 08	0, 58
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	18, 3	40, 8	93, 2	16, 9	15, 7	54, 4
Totalul celor două grupe de elevi	N	504	481	481	387	33	1886
	$\overline{m}$	7, 83	7, 71	7, 71	7, 71	7, 92	7, 75
	$\overline{\sigma}$	1, 757	1, 653	1, 634	1, 533	1, 393	1, 648
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 078	0, 075	0, 074	0, 78	0, 243	0, 038
	i (P=. 01)	0, 40	0, 39	0, 34	0, 40	1, 25	0, 20
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	100, 4	102, 8	104, 2	98, 8	32, 6	203, 9

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N – numărul elevilor

$\overline{m}$ – media aritmetică simplă

$\overline{\sigma}$ – abaterea standard a mediei calculate

$E_{\overline{m}}$ – eroarea probabilă a mediei calculate

i – intervalul de încredere

$\overline{m}/E_{\overline{m}}$ – raportul de probare

ANEXA Nr. 18 b

Semnificaţia diferenţei între mediile celor două grupe de elevi din ciclul primar (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) şi estimarea procentajului de suprapunere dintre cele două distribuţii de frecvenţă

Indicatori	Clasa					
	I	II	III	IV	S	TOTAL
N_1	473	424	434	370	26	1227
N_2	31	57	47	17	7	159
D	1, 98	2, 08	1, 11	1, 55	2, 00	1, 69
Z	6, 13	12, 75	4, 79	4, 11	4, 29	14, 02
Er. D= ±	0, 323	0, 161	0, 105	0, 142	0, 464	0, 120
D/Er. D	6, 13	12, 92	10, 57	10, 91	4, 31	14, 10
$\overline{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$	1, 726	1, 325	1, 556	1, 511	1, 689	1, 516
D/σ	1, 147	1, 569	1, 713	1, 026	1, 184	1, 115
% de suprapunere	57	43	72	61	55	58

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N_1 – numărul elevilor fără tulburări de limbaj

N_2 – numărul elevilor cu tulburări de limbaj

D – diferenţa între mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985

z – "raportul critic" sau testul de semnificaţie a diferenţei între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificaţie al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1. 8.

Er. D – eroarea diferenţei între mediile celor două grupe de elevi

$\overline{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$ – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi

D/σ - raportul între diferenţa dintre medii şi media abaterilor standard

% de suprapunere al celor două distribuţii de frecvenţă: valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. 1. 9.

Anexa 19 Relaţia calităţii limbajului elevilor din ciclul primar cu reuşita lor şcolară Judeţul Bihor (BH)

Clasa / Notele elevilor	I			II			III			IV			S			TOTAL		
	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T
9-10	68	1	69	89	1	90	51	2	53	96	3	99	17	-	17	321	7	328
7-8	39	4	43	79	8	87	39	10	49	118	11	129	17	-	17	292	23	325
5-6	18	19	37	34	25	59	18	8	26	61	27	88	15	6	21	146	85	231
4	2	1	3	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	1	4
Total	127	25	152	203	34	237	108	20	128	275	41	316	49	6	55	762	126	888
Media notelor T	7,85			7,75			7,92			7,57			7,35			7,68		
Media notelor F	8,23			8,02			8,11			7,75			7,58			7,92		
Media notelor C	5,92			6,08			6,18			6,32			6,00			6,20		
Media notelor D	2,31			1,94			1,93			1,43			1,58			1,72		
r	.503			.952			.292			.312			.285			.831		
% elevilor cu tulb. de limbaj	16,45			14,3			15,6			12,9			10,9			14,0		
Nr. invatatori- lor investigati	7			10			9			12			3			41		

Legenda:

S = două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan (I-III sau I-IV sau I-II-III-IV)

F = numărul elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj

C = numărul elevilor CU tulburări de limbaj

T = numărul total al elevilor (F+C)

D = diferenţa între media notelor elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj şi media notelor elevilor CU tulburări de limbaj (mF=mC)

r = corelaţia între calitatea limbajului elevilor şi reuşita lor şcolară. Valorile semnificative ale lui r, pentru N≥100, sunt:
r = .25 la P = .01;r = .23 la P =.02; r = .19 la P = .05

ANEXA Nr. 19 a

Valorile abaterilor standard ($\overline{\sigma}$), ale erorilor standard ($E_{\overline{m}}$) pentru mediile ($\overline{m}$) notelor abţinute -la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985 -de elevii ciclului primar cuprinşi în eşantionul cercetat, precum şi ale intervalului de încredere (i) şi ale raportului $\overline{m}/E_{\overline{m}}$

	Indicatori	Clasa I	Clasa II	Clasa III	Clasa IV	Clasa S	Clasa TOTAL
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	127	203	108	275	49	762
	$\overline{m}$	8, 23	8, 02	8, 11	7, 75	7, 58	7, 95
	$\overline{\sigma}$	1, 544	1, 489	1, 484	1, 492	1, 631	1, 518
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 137	0, 104	0, 143	0, 089	0, 233	0, 055
	i (P=. 01)	0, 70	0, 54	0, 74	0, 46	1, 20	0, 28
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	60, 1	77, 1	56, 7	87, 1	32, 5	144, 5
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N	25	34	20	41	6	126
	$\overline{m}$	5, 92	6, 09	6, 90	6, 33	6, 00	6, 23
	$\overline{\sigma}$	1, 115	1, 048	1, 314	1, 263	0	1, 194
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 223	0, 179	0, 294	0, 197	0	0, 106
	i (P=. 01)	1, 15	0, 92	1, 56	1, 02	0	0, 55
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	26, 5	34, 0	23, 5	32, 1	-	58, 8
Totalul celor două grupe de elevi	N	152	237	128	316	55	888
	$\overline{m}$	7, 85	7, 75	7, 92	7, 57	7, 35	7, 70
	$\overline{\sigma}$	1, 710	1, 586	1, 519	1, 5390, 086	1, 671	1, 592
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 139	0, 128	0, 134	0, 44	0, 225	0, 053
	i (P=. 01)	0, 72	0, 66	0, 69	88, 0	1, 16	0, 27
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	56, 5	60, 5	59, 1		32, 7	145, 3

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan; N – numărul elevilor; $\overline{m}$ – media aritmetică simplă; $\overline{\sigma}$ – abaterea standard a mediei calculate $E_{\overline{m}}$ – eroarea probabilă a mediei calculatei – intervalul de încredere; $\overline{m}/E_{\overline{m}}$ – raportul de probare

ANEXA Nr. 19 b

Semnificația diferenței între mediile celor două grupe de elevi din ciclul primar (elevi fără tulburări de limbaj și elevi cu tulburări de limbaj) și estimarea procentajului de suprapunere dintre cele două distribuții de frecvență

Indicatori	Clasa					
	I	II	III	IV	S	TOTAL
N_1	127	203	108	275	49	762
N_2	25	34	20	41	6	126
D	2, 31	1, 93	1, 21	1, 42	1, 58	1, 72
Z	8, 88	9, 28	3, 71	6, 55	6, 78	7, 17
Er. D= ±	0, 261	0, 207	0, 326	0, 216	0, 233	0, 119
D/Er. D	8, 85	9, 32	3, 71	6, 57	6, 78	14, 45
$\bar{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$	1, 329	1, 268	1, 399	1, 377	0, 815	1, 356
D/σ	1, 738	1, 110	0, 865	1031	1, 938	1, 268
% de suprapunere	38	58	67	61	33	52

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învățătorul lucrează simultan

N_1 – numărul elevilor fără tulburări de limbaj

N_2 – numărul elevilor cu tulburări de limbaj

D – diferența între mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârșitul trimestrului I al anului școlar 1984/1985

z – "raportul critic" sau testul de semnificație a diferenței între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificație al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1. 8.

Er. D – eroarea diferenței între mediile celor două grupe de elevi

$\bar{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$ – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi

D/σ – raportul între diferența dintre medii și media abaterilor standard

% - de suprapunere al celor două distribuții de frecvență; valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. 1.9.

ANEXA 20

Relația calității limbajului elevilor din ciclul primar cu reușita lor școlară Bistrița-Năsăud (BN)

Clasa / Notele elevilor		I			II			III			IV			S			TOTAL		
		F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T
9-10		219	7	226	205	1	206	136	2	138	231	3	234	45	-	45	836	13	849
7-8		140	16	156	261	6	267	168	3	171	304	2	306	48	5	53	921	32	953
5-6		78	15	93	93	7	100	75	7	82	125	26	151	32	7	39	403	62	465
4		14	4	18	6	-	6	5	3	8	4	1	5	1	1	2	30	9	39
Total		451	42	493	565	14	579	384	15	399	664	32	696	126	13	139	2190	116	2306
Media notelor	T		7,91			7,83			7,71			7,71			7,53			7,77	
	F		8,02			7,05			7,77			7,80			7,68			7,85	
	C		5,23			6,64			6,13			5,95			6,15			6,38	
	D		2,79			0,41			1,64			1,85			1,53			1,47	
r			.256			.124			.201			.337			.277			.219	
% elevilor cu tulb. de limbaj			8,52			2,34			3,76			4,60			9,35			5,03	
Nr. învățători- lor investigați			24			26			21			31			10			112	

Legenda:

S = două sau mai multe clase cu care învățătorul lucrează simultan (I-III sau I-IV sau I-II-III-IV)

F = numărul elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj

C = numărul elevilor CU tulburări de limbaj

T = numărul total al elevilor (F+C)

D = diferența între media notelor elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj și media notelor elevilor CU tulburări de limbaj (mF=mC)

r = corelația între calitatea limbajului elevilor și reușita lor școlară. Valorile semnificative ale lui r, pentru N≥100, sunt: r = .25 la P = .01; r = .23 la P = .02; r = .19 la P = .05

ANEXA Nr. 20 a

Valorile abaterilor standard ($\overline{\sigma}$), ale erorilor standard ($E_{\overline{m}}$) pentru mediile ($\overline{m}$) notelor abţinute -la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985 -de elevii ciclului primar cuprinşi în eşantionul cercetat, precum şi ale intervalului de încredere (i) şi ale raportului $\overline{m}/E_{\overline{m}}$

	Indicatori	Clasa					
		I	II	III	IV	S	TOTAL
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	451	565	384	664	126	2190
	$\overline{m}$	8, 02	7, 86	7, 77	7, 80	7, 68	7, 85
	$\overline{\sigma}$	1, 659	1, 454	1, 513	1, 460	1, 590	1, 520
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 078	0, 061	0, 077	0, 057	0, 142	0, 032
	i (P=. 01)	0, 40	0, 31	0, 40	0, 29	0, 73	0, 16
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	102, 8	128, 8	100, 9	136, 8	54, 1	245, 3
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N	42	14	15	32	13	116
	$\overline{m}$	6, 78	6, 64	6, 13	5, 95	6, 15	6, 38
	$\overline{\sigma}$	1, 678	1, 292	1, 787	1, 291	1, 179	1, 520
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 259	0, 345	0, 481	0, 228	0, 327	0, 141
	i (P=. 01)	1, 34	1, 78	2, 48	1, 77	1, 69	0, 73
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	26, 2	19, 2	12, 7	26, 0	18, 8	45, 2
Totalul celor două grupe de elevi	N	493	579	399	696	139	2306
	$\overline{m}$	7, 91	7, 83	7, 71	7, 71	7, 53	7, 77
	$\overline{\sigma}$	1, 695	1, 4610,	1, 553	1, 503	1, 616	1, 553
	$E_{m} = \pm$	0, 076	060	0, 077	0, 077	0, 137	0, 032
	i (P=. 01)	0, 39	0, 31	0, 40	0, 29	0, 71	0, 16
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	108, 1	130, 5	100, 1	135, 3	55, 0	242, 8

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N – numărul elevilor

$\overline{m}$ – media aritmetică simplă

$\overline{\sigma}$ – abaterea standard a mediei calculate

$E_{\overline{m}}$ – eroarea probabilă a mediei calculate

i – intervalul de încredere

$\overline{m}/E_{\overline{m}}$ – raportul de probare

ANEXA Nr. 20 b

Semnificaţia diferenţei între mediile celor două grupe de elevi din ciclul primar (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) şi estimarea procentajului de suprapunere dintre cele două distribuţii de frecvenţă

Indicatori	Clasa					
	I	II	III	IV	S	TOTAL
N_1	451	565	384	664	126	2190
N_2	42	14	15	32	13	116
D	1, 24	1, 22	1, 64	1, 85	1, 53	1, 47
Z	4, 59	3, 48	3, 50	7, 87	4, 30	10, 14
Er. D= ±	0, 270	0, 350	0, 487	0, 235	0, 356	0, 145
D/Er. D	4, 59	3, 48	3, 37	7, 87	4, 30	10, 14
$\overline{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$	1, 668	1, 373	1, 650	1, 375	1, 384	1, 520
D/σ	0, 743	0, 888	0, 994	1, 345	1, 105	0, 967
% de suprapunere	71	66	62	50	58	63

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N_1 – numărul elevilor fără tulburări de limbaj

N_2 – numărul elevilor cu tulburări de limbaj

D – diferenţa între mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985

z – "raportul critic" sau testul de semnificaţie a diferenţei între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificaţie al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1. 8.

Er. D – eroarea diferenţei între mediile celor două grupe de elevi

$\overline{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$ – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi

D/σ – raportul între diferenţa dintre medii şi media abaterilor standard

% de suprapunere al celor două distribuţii de frecvenţă; valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. 1. 9.

ANEXA Nr. 21

Relația calității limbajului elevilor din ciclul primar cu reușita lor școlară. Județul Cluj (CJ)

Clasa / otele elevilor		I			II			III			IV			S			TOTAL		
		F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T
9-10		321	8	329	197	4	201	231	5	236	210	5	215	-	-	-	959	22	981
7-8		292	16	308	265	10	275	263	18	281	274	6	280	-	-	-	1094	50	1144
5-6		75	19	94	63	43	106	78	19	97	122	23	145	-	-	-	338	104	442
4		3	4	7	6	1	7	-	1	1	6	2	8	-	-	-	15	8	23
Total		691	47	738	531	58	589	572	43	615	612	36	648	-	-	-	2406	184	2590
Media notelor	T		8,10			7,78			7,95			7,67			-			7,88	
	F		9,29			7,96			8,03			7,75			-			7,99	
	C		6,73			6,09			6,77			6,30			-			6,46	
	D		2,56			1,87			1,26			1,45			-			1,53	
r			.398			.381			.273			.216			-			.270	
% elevilor cu tulb. de limbaj			6,37			9,85			6,99			5,55			-			7,10	
Nr. invatatori- lor investigati			17			16			16			14			-			63	

Legenda:

S = două sau mai multe clase cu care învățătorul lucrează simultan (I-III sau I-IV sau I-II-III-IV)

F = numărul elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj

C = numărul elevilor CU tulburări de limbaj

T = numărul total al elevilor (F+C)

D = diferența între media notelor elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj și media notelor elevilor CU tulburări de limbaj (mF=mC)

r = corelația între calitatea limbajului elevilor și reușita lor școlară. Valorile semnificative ale lui r, pentru N≥100, sunt: r = .25 la P = .01; r = .23 la P =.02; r = .19 la P = .05

ANEXA Nr. 21 a

Valorile abaterilor standard ($\overline{\sigma}$), ale erorilor standard ($E_{\overline{m}}$) pentru mediile ($\overline{m}$) notelor obținute -la sfârșitul trimestrului I al anului școlar 1984/1985 -de elevii ciclului primar cuprinși în eșantionul cercetat, precum și ale intervalului de încredere (i) și ale raportului $\overline{m}/E_{\overline{m}}$

	Indicatori	Clasa					
		I	II	III	IV	S	TOTAL
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	691	531	572	612	-	2406
	$\overline{m}$	8, 20	796	8, 03	7, 75	-	7, 99
	$\overline{\sigma}$	1, 365	1, 373	1, 370	1, 493	-	1, 410
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 051	0, 068	0, 057	0, 060	-	0, 028
	i (P=. 01)	0, 26	0, 35	0, 29	0, 31	-	0, 14
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	160, 8	117, 1	140, 9	129, 2	-	285, 4
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N	47	58	43	36	-	184
	$\overline{m}$	6, 73	6, 09	6, 77	6, 30	-	6, 46
	$\overline{\sigma}$	1, 777	1, 226	1, 424	1, 559	-	1, 481
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 245	0, 161	0, 217	0, 259	-	0, 109
	i (P=. 01)	1, 26	0, 83	1, 12	1, 34	-	0, 56
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	27, 5	37, 8	31, 2	24, 3	-	59, 3
Totalul celor două grupe de elevi	N	738	589	615	648	-	2590
	$\overline{m}$	8, 10	7, 78	7, 95	7, 67	-	7, 88
	$\overline{\sigma}$	1, 430	1, 468	1, 410	1, 532	-	1, 469
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 053	0, 060	0, 057	0, 060	-	0, 029
	i (P=. 01)	0, 27	0, 31	0, 29	0, 31	-	8, 15
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	152, 8	129, 7	139, 5	127, 8	-	271, 7

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învățătorul lucrează simultan

N – numărul elevilor

$\overline{m}$ – media aritmetică simplă

$\overline{\sigma}$ – abaterea standard a mediei calculate

$E_{\overline{m}}$ – eroarea probabilă a mediei calculate

i – intervalul de încredere

$\overline{m}/E_{\overline{m}}$ – raportul de probare

ANEXA Nr. 21b

Semnificația diferenței între mediile celor două grupe de elevi din ciclul primar (elevi fără tulburări de limbaj și elevi cu tulburări de limbaj) și estimarea procentajului de suprapunere dintre cele două distribuții de frecvență

Indicatori	Clasa					
	I	II	III	IV	S	TOTAL
N_1	691	531	572	612	-	2406
N_2	47	58	43	36	-	184
D	1, 47	1, 87	1, 26	1, 45	-	1, 53
Z	5, 88	10, 87	6, 63	5, 31	-	13, 55
Er. D= ±	0, 250	0, 407	0, 496	0, 512	-	0, 610
D/Er. D	5, 88	4, 59	2, 69	2, 83	-	2, 51
$\bar{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$	1, 707	1, 299	1, 397	1, 526	-	1, 445
D/σ	0, 861	1, 521	0, 902	0, 950	-	1, 058
% de suprapunere	67	45	65	63	-	60

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învățătorul lucrează simultan

N_1 – numărul elevilor fără tulburări de limbaj

N_2 – numărul elevilor cu tulburări de limbaj

D – diferența între mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârșitul trimestrului I al anului școlar 1984/1985

z – "raportul critic" sau testul de semnificație a diferenței între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificație al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1. 8.

Er. D – eroarea diferenței între mediile celor două grupe de elevi

$\bar{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$ – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi

$D/\bar{\sigma}$ - raportul între diferența dintre medii și media abaterilor standard

% de suprapunere al celor două distribuții de frecvență; valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. 1. 9.

ANEXA Nr.22

Relația calității elevilor din ciclul primar cu reușita lor școlară. Județul Maramureș (MM)

Clasa / Notele elevilor		I			II			III			IV			S			TOTAL		
		F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T
9-10		99	4	103	67	1	68	64	-	64	78	-	78	13	2	15	321	7	328
7-8		87	7	94	80	3	83	75	6	81	154	2	156	2	2	4	398	20	418
5-6		39	9	48	20	13	33	40	16	56	87	24	111	8	2	10	194	64	258
4		2	9	11	2	3	5	-	1	1	-	2	2	-	-	-	4	15	19
Total		227	29	256	169	20	189	179	23	202	319	28	347	23	6	29	917	106	1023
Media notelor	T	7,78			7,77			7,56			7,29			7,84			7,54		
	F	8,00			8,01			7,77			7,44			7,93			7,76		
	C	6,07			5,77			5,96			5,53			7,50			5,93		
	D	1,93			2,24			1,81			1,91			0,43			1,83		
r		.365			.302			.371			.350			.097			.354		
% elevilor cu tulb. de limbaj		11,33			10,58			11,39			8,07			20,69			10,36		
Nr. învățătorilor investigați		13			11			11			15			2			52		

Legenda:

S = două sau mai multe clase cu care învățătorul lucrează simultan (I-III sau I-IV sau I-II-III-IV)

F = numărul elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj

C = numărul elevilor CU tulburări de limbaj

T = numărul total al elevilor (F+C)

D = diferența între media notelor elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj și media notelor elevilor CU tulburări de limbaj (mF-mC)

r = corelația între calitatea limbajului elevilor și reușita lor școlară. Valorile semnificative ale lui r, pentru N≥100, sunt: r = .25 la P = .01; r = .23 la P =.02; r = .19 la P = .05

ANEXA Nr. 22a

Valorile abaterilor standard ($\overline{\sigma}$), ale erorilor standard ($E_{\overline{m}}$) pentru mediile ($\overline{m}$) notelor abţinute - la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985 - de elevii ciclului primar cuprinşi în eşantionul cercetat, precum şi ale intervalului de încredere (i) şi ale raportului $\overline{m}/E_{\overline{m}}$

	Indicatori	Clasa					
		I	II	III	IV	S	TOTAL
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	227	169	179	319	23	917
	$\overline{m}$	8, 00	8, 01	7, 77	7, 44	7, 93	7, 76
	$\overline{\sigma}$	1, 517	1, 397	1, 505	1, 493	1, 903	1, 494
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 101	0, 107	0, 112	0, 080	0, 397	0, 049
	i (P=. 01)	0, 52	0, 55	1, 58	0, 41	2, 05	0, 25
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	79, 2	74, 9	69, 4	93, 0	18, 0	5, 2
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N	29	20	23	28	6	106
	$\overline{m}$	6, 07	5, 77	5, 96	5, 53	7, 50	5, 93
	$\overline{\sigma}$	1, 917	1, 323	0, 987	0, 679	1, 789	1, 401
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 356	0, 296	2, 206	0, 128	0, 730	0, 136
	i (P=. 01)	1, 84	1, 53	1, 06	0, 66	3, 77	0, 70
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	17, 1	19, 05	28, 9	43, 2	10, 3	43, 6
Totalul celor două grupe de elevi	N	256	189	202	347	29	1023
	$\overline{m}$	7, 78	7, 77	7, 56	7, 29	7, 84	7, 57
	$\overline{\sigma}$	1, 679	1, 548	1, 564	1, 497	1, 857	1, 586
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 105	0, 113	0, 110	0, 080	0, 345	0, 049
	i (P=. 01)	0, 54	0, 58	0, 57	0, 41	1, 78	0, 25
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	75, 1	68, 8	68, 7	91, 1	22, 7	154, 5

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N – numărul elevilor

$\overline{m}$ – media aritmetică simplă

$\overline{\sigma}$ – abaterea standard a mediei calculate

$E_{\overline{m}}$ – eroarea probabilă a mediei calculate

i – intervalul de încredere

$\overline{m}/E_{\overline{m}}$ – raportul de probare

ANEXA Nr. 22b

Semnificaţia diferenţei între mediile celor două grupe de elevi din ciclul primar (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) şi estimarea procentajului de suprapunere dintre cele două distribuţii de frecvenţă

Indicatori	Clasa					
	I	II	III	IV	S	TOTAL
N_1	277	169	179	319	23	917
N_2	29	20	23	28	6	106
D	1, 93	2, 24	1, 81	1, 91	0, 43	1, 83
Z	14, 11	27, 72	32, 91	65, 86	0, 62	87, 56
Er. D= ±	0, 370	0, 315	0, 234	0, 279	0, 876	0, 144
D/Er. D	5, 22	7, 11	7, 73	6, 85	0, 49	12, 71
$\overline{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$	1, 717	1, 360	1, 246	1, 059	1, 846	1, 447
D/σ	1, 124	1, 647	1, 453	1, 803	0, 233	1, 265
% de suprapunere	57	41	47	37	91	53

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N_1 – numărul elevilor fără tulburări de limbaj

N_2 – numărul elevilor cu tulburări de limbaj

D – diferenţa între mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985

z – "raportul critic" sau testul de semnificaţie a diferenţei între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificaţie al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1. 8.

Er. D – eroarea diferenţei între mediile celor două grupe de elevi

$\overline{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$ – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi

$D/\overline{\sigma}$ raportul între diferenţa dintre medii şi media abaterilor standard

% de suprapunere al celor două distribuţii de frecvenţă; valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. 1. 9.

ANEXA Nr.23

Relația calității elevilor din ciclul primar cu reușita lor școlară. Județul Mureș (MS)

Clasa / Notele elevilor		I			II			III			IV			S			TOTAL		
		F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T
9-10		21	1	22	47	6	53	-	-	53	45	1	46	-	-	-	166	8	174
7-8		29	5	34	40	3	43	4	4	85	61	3	64	-	-	-	211	15	226
5-6		10	5	15	25	5	30	15	15	49	38	3	41	-	-	-	107	28	135
4		3	3	6	8	1	9	2	2	6	4	6	10	-	-	-	19	12	31
Total		63	14	77	120	15	135	21	21	193	148	13	161	-	-	-	503	63	566
Media notelor	T	7,25			7,61			7,43			7,34			-			7,46		
	F	7,68			7,63			7,64			7,50			-			7,60		
	C	6,18			7,40			5,74			5,58			-			6,27		
	D	1,50			0,23			1,90			1,92			-			1,33		
r		.211			.042			.292			.309			-			.244		
% elevilor cu tulb. de limbaj		18,18			11,11			10,88			8,07			-			10,81		
Nr. invatatori-lor investigati		4			6			8			6			-			24		

Legenda:

S = două sau mai multe clase cu care învățătorul lucrează simultan (I-III sau I-IV sau I-II-III-IV)

F = numărul elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj

C = numărul elevilor CU tulburări de limbaj

T = numărul total al elevilor (F+C)

D = diferența între media notelor elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj și media notelor elevilor CU tulburări de limbaj (mF=mC)

r = corelația între calitatea limbajului elevilor și reușita lor școlară. Valorile semnificative ale lui r, pentru N≥100, sunt: r = .25 la P = .01;r = .23 la P =.02; r = .19 la P = .05

ANEXA Nr. 23a

Valorile abaterilor standard ($\bar{\sigma}$), ale erorilor standard ($E_{\bar{m}}$) pentru mediile ($\bar{m}$) notelor abținute -la sfârșitul trimestrului I al anului școlar 1984/1985 -de elevii ciclului primar cuprinși în eșantionul cercetat, precum și ale intervalului de încredere (i) și ale raportului $\bar{m}/E_{\bar{m}}$

	Indicatori	Clasa					
		I	II	III	IV	S	TOTAL
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	63	120	172	148	-	503
	$\bar{m}$	7, 68	7, 63	7, 64	7, 50	-	7, 60
	$\bar{\sigma}$	1, 599	1, 796	1, 517	1, 610	-	1, 621
	$E_{\bar{m}} = \pm$	0, 201	0, 164	0, 116	0, 132	-	0, 072
	i (P=. 01)	1, 04	0, 85	0, 60	0, 68	-	0, 37
	$\bar{m}/E_{\bar{m}}$	38, 2	46, 5	65, 9	56, 8	-	105, 5
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N	14	15	21	13	-	63
	$\bar{m}$	6, 18	7, 40	5, 74	5, 58	-	6, 20
	$\bar{\sigma}$	1, 671	2, 001	0, 982	1, 858	-	1, 723
	$E_{\bar{m}} = \pm$	0, 446	0, 517	0, 214	0, 515	-	0, 217
	i (P=. 01)	2, 30	2, 67	1, 10	2, 66	-	1, 12
	$\bar{m}/E_{\bar{m}}$	13, 9	14, 3	26, 8	10, 8	-	28, 6
Totalul celor două grupe de elevi	N	77	135	193	161	-	566
	$\bar{m}$	7, 41	7, 61	7, 43	7, 34	-	7, 45
	$\bar{\sigma}$	1, 705	1, 813	1, 582	1, 708	-	1, 690
	$E_{\bar{m}} = \pm$	0, 194	0, 156	0, 114	0, 135	-	0, 071
	i (P=. 01)	1, 00	0, 80	0, 59	0, 70	-	0, 37
	$\bar{m}/E_{\bar{m}}$	38, 2	48, 8	65, 2	54, 4	-	104, 9

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învățătorul lucrează simultan

N – numărul elevilor

$\bar{m}$ – media aritmetică simplă

$\bar{\sigma}$ – abaterea standard a mediei calculate

$E_{\bar{m}}$ – eroarea probabilă a mediei calculate

i – intervalul de încredere

$\bar{m}/E_{\bar{m}}$ – raportul de probare

ANEXA Nr. 23b

Semnificaţia diferenţei între mediile celor două grupe de elevi din ciclul primar (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) şi estimarea procentajului de suprapunere dintre cele două distribuţii de frecvenţă

Indicatori	Clasa					
	I	II	III	IV	S	TOTAL
N_1	63	120	172	148	-	503
N_2	14	15	21	13	-	63
D	1, 50	0, 23	1, 90	1, 92	-	1, 40
Z	3, 06	0, 42	7, 88	3, 54	-	6, 19
Er. D= ±	0, 489	0, 730	0, 770	0, 935	-	0, 963
D/Er. D	3, 07	0, 31	2, 47	2, 05	-	1, 45
$\bar{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$	1, 635	1, 898	1, 249	1, 734	-	1, 672
D/σ	0, 917	0, 121	1, 682	1, 107	-	0, 837
% de suprapunere	65	95	40	58	-	68

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N_1 – numărul elevilor fără tulburări de limbaj

N_2 – numărul elevilor cu tulburări de limbaj

D – diferenţa între mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985

z – "raportul critic" sau testul de semnificaţie a diferenţei între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificaţie al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1. 8.

Er. D – eroarea diferenţei între mediile celor două grupe de elevi

$\bar{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$ – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi

$D/\bar{\sigma}$ raportul între diferenţa dintre medii şi media abaterilor standard

% de suprapunere al celor două distribuţii de frecvenţă; valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. 1. 9.

ANEXA Nr.24

Relaţia calităţii elevilor din ciclul primar cu reuşita lor şcolară. Judeţul SIBIU (SB)

Clasa / Notele elevilor	I			II			III			IV			S			TOTAL		
	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T
9-10	385	9	394	398	12	410	185	2	187	254	3	257	29	3	32	1251	29	1280
7-8	335	16	351	454	34	488	232	4	236	372	25	397	35	5	40	1428	84	1512
5-6	160	48	208	245	69	314	115	32	147	248	29	277	28	15	43	796	193	989
4	35	26	61	13	6	19	3	1	4	16	6	22	1	1	2	68	40	108
Total	915	99	1014	1110	121	1231	535	39	574	890	63	953	93	24	117	3543	346	3889
Media notelor T	7,66			7,60			7,61			7,38			7,25			7,55		
Media notelor F	7,86			7,73			7,74			7,45			7,48			7,69		
Media notelor C	5,79			7,38			5,87			6,34			6,35			6,15		
Media notelor D	2,07			1,35			1,87			1,11			1,13			1,54		
r	.349			.253			.305			.176			.289			.269		
% elevilor cu tulb. de limbaj	9,76			9,83			6,79			6,61			20,51			8,90		
Nr. invatatorilor investigati	40			47			25			37			5			154		

Legenda:

S = două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan (I-III sau I-IV sau I-II-III-IV)

F = numărul elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj

C = numărul elevilor CU tulburări de limbaj

T = numărul total al elevilor (F+C)

D = diferenţa între media notelor elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj şi media notelor elevilor CU tulburări de limbaj (mF=mC)

r = corelaţia între calitatea limbajului elevilor şi reuşita lor şcolară. Valorile semnificative ale lui r, pentru N≥100, sunt: r = .25 la P = .01; r = .23 la P =.02; r = .19 la P = .05

ANEXA Nr. 24a

Valorile abaterilor standard ($\overline{\sigma}$), ale erorilor standard ($E_{\overline{m}}$) pentru mediile ($\overline{m}$) notelor abţinute -la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985 -de elevii ciclului primar cuprinşi în eşantionul cercetat, precum şi ale intervalului de încredere (i) şi ale raportului $\overline{m}/E_{\overline{m}}$

	Indicatori	Clasa					
		I	II	III	IV	S	TOTAL
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	915	1110	535	890	93	3543
	$\overline{m}$	7, 86	7, 73	7, 74	7, 45	7, 48	7, 69
	$\overline{\sigma}$	1, 651	1, 552	1, 502	1, 574	1, 616	1, 584
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 054	0, 046	0, 065	0, 053	0, 168	0, 027
	i (P=. 01)	0, 28	0, 24	0, 33	0, 27	0, 86	0, 14
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	145, 5	168, 0	119, 1	140, 6	44, 5	284, 8
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N	99	121	39	63	24	346
	$\overline{m}$	5, 79	6, 38	5, 87	6, 34	6, 35	6, 15
	$\overline{\sigma}$	1, 622	1, 434	1, 086	1, 373	1, 514	1, 469
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 163	0, 130	0, 174	0, 172	0, 309	0, 079
	i (P=. 01)	0, 84	0, 67	0, 90	0, 89	1, 59	0, 40
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	35, 5	49, 1	33, 7	36, 9	20, 6	77, 8
Totalul celor două grupe de elevi	N	1014	1231	574	953	117	3889
	$\overline{m}$	7, 66	7, 60	7, 61	7, 38	7, 25	7, 55
	$\overline{\sigma}$	1, 758	1, 592	1, 550	1, 585	1, 654	1, 634
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 055	0, 045	0, 065	0, 051	0, 153	0, 026
	i (P=. 01)	0, 28	0, 23	0, 033	0, 26	0, 79	0, 13
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	139, 3	168, 9	117, 1	144, 7	47, 4	290, 4

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N – numărul elevilor

$\overline{m}$ – media aritmetică simplă

$\overline{\sigma}$ – abaterea standard a mediei calculate

$E_{\overline{m}}$ – eroarea probabilă a mediei calculate

i – intervalul de încredere

$\overline{m}/E_{\overline{m}}$ – raportul de probare

ANEXA Nr. 24b

Semnificaţia diferenţei între mediile celor două grupe de elevi din ciclul primar (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) şi estimarea procentajului de suprapunere dintre cele două distribuţii de frecvenţă

Indicatori	Clasa					
	I	II	III	IV	S	TOTAL
N_1	915	1110	535	890	93	3543
N_2	99	121	39	63	24	364
D	2, 07	1, 35	1, 87	1, 11	1, 13	1, 54
Z	12, 04	9, 78	10, 07	6, 14	3, 22	18, 87
Er. D= ±	0, 172	0, 138	0, 186	0, 180	0, 351	0, 083
D/Er. D	12, 03	9, 78	10, 05	6, 17	3, 22	18, 55
$\overline{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$	1, 636	1, 493	1, 294	1, 473	1, 565	1, 526
D/σ	1, 265	1, 904	1, 445	0, 753	0, 722	1, 009
% de suprapunere	53	65	47	71	72	61

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N_1 – numărul elevilor fără tulburări de limbaj

N_2 – numărul elevilor cu tulburări de limbaj

D – diferenţa între mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985

z – "raportul critic" sau testul de semnificaţie a diferenţei între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificaţie al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1. 8.

Er. D – eroarea diferenţei între mediile celor două grupe de elevi

$\overline{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$ – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi

$D/\overline{\sigma}$ - raportul între diferenţa dintre medii şi media abaterilor standard

% de suprapunere al celor două distribuţii de frecvenţă; valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. 1. 9.

ANEXA Nr.25

Relația calității elevilor din ciclul primar cu reușita lor școlară. Județul SĂLAJ (SJ)

Clasa / Notele elevilor	I			II			III			IV			S			TOTAL		
	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T
9-10	32	2	34	25	1	26	5	-	5	53	1	54	-	-	-	115	4	119
7-8	40	3	43	32	2	34	29	2	31	66	5	71	-	-	-	167	12	179
5-6	28	5	33	6	2	8	5	2	7	18	19	37	-	-	-	57	28	85
4	9	4	13	1	2	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	6	16
Total	109	14	123	64	7	71	39	4	43	137	25	162	-	-	-	349	50	399
Media notelor T	7,15			7,91			7,40			7,71			-			7,53		
Media notelor F	7,28			8,04			7,50			8,01			-			7,53		
Media notelor C	6,07			6,21			6,50			6,06			-			6,12		
Media notelor D	1,21			1,83			1,00			1,95			-			1,61		
r	.223			.122			.275			.613			-			.336		
% elevilor cu tulb. de limbaj	11,38			9,86			9,30			15,43			-			12,53		
Nr. invatatorilor investigati	7			4			3			12			-			26		

Legenda:

S = două sau mai multe clase cu care învățătorul lucrează simultan (I-III sau I-IV sau I-II-III-IV)

F = numărul elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj

C = numărul elevilor CU tulburări de limbaj

T = numărul total al elevilor (F+C)

D = diferența între media notelor elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj și media notelor elevilor CU tulburări de limbaj (mF=mC)

r = corelația între calitatea limbajului elevilor și reușita lor școlară. Valorile semnificative ale lui r, pentru N≥100, sunt: r = .25 la P = .01;r = .23 la P =.02; r = .19 la P = .05

ANEXA Nr. 25a

Valorile abaterilor standard ($\overline{\sigma}$), ale erorilor standard ($E_{\overline{m}}$) pentru mediile ($\overline{m}$) notelor abținute -la sfârșitul trimestrului I al anului școlar 1984/1985 -de elevii ciclului primar cuprinși în eșantionul cercetat, precum și ale intervalului de încredere (i) și ale raportului $\overline{m}/E_{\overline{m}}$

	Indicatori	Clasa					
		I	II	III	IV	S	TOTAL
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	109	64	39	137	-	349
	$\overline{m}$	7, 28	8, 04	7, 50	8, 01	-	7, 73
	$\overline{\sigma}$	1, 788	1, 366	1, 026	1, 351	-	1, 508
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 171	0, 171	0, 164	0, 115	-	0, 508
	i (P=. 01)	0, 88	0, 88	0, 85	0, 59	-	0, 42
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	42, 6	47, 0	45, 7	69, 6	-	96, 6
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N	14	7	4	25	-	50
	$\overline{m}$	6, 07	6, 21	6, 50	6, 06	-	6, 12
	$\overline{\sigma}$	1, 930	2, 028	1, 155	1, 083	-	1, 473
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 516	0, 772	0, 577	0, 217	-	0, 208
	i (P=. 01)	2, 66	3, 98	2, 98	1, 12	-	1, 07
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	11, 8	8, 0	11, 3	27, 9	-	29, 4
Totalul celor două grupe de elevi	N	1323	71	43	1, 62	-	399
	$\overline{m}$	7, 15	7, 86	7, 41	7, 71	-	7, 53
	$\overline{\sigma}$	1, 837	1, 529	1, 065	1, 489	-	1, 594
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 166	0, 181	0, 162	0, 117	-	0, 80
	i (P=. 01)	0, 85	0, 94	0, 84	0, 60	-	0, 41
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	43, 1	43, 4	45, 7	65, 9	-	94, 1

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învățătorul lucrează simultan

N – numărul elevilor

$\overline{m}$ – media aritmetică simplă

$\overline{\sigma}$ – abaterea standard a mediei calculate

$E_{\overline{m}}$ – eroarea probabilă a mediei calculate

i – intervalul de încredere

$\overline{m}/E_{\overline{m}}$ – raportul de probare

ANEXA Nr. 25b

Semnificația diferenței între mediile celor două grupe de elevi din ciclul primar (elevi fără tulburări de limbaj și elevi cu tulburări de limbaj) și estimarea procentajului de suprapunere dintre cele două distribuții de frecvență

Indicatori	Clasa					
	I	II	III	IV	S	TOTAL
N_1	109	64	39	137	-	349
N_2	14	7	4	25	-	50
D	1, 21	1, 83	1, 00	1, 95	-	1, 61
Z	2, 23	2, 23	1, 67	7, 96	-	7, 22
Er. D= ±	0, 543	0, 791	0, 600	0, 245	-	0, 050
D/Er. D	2, 23	2, 31	1, 67	7, 96	-	32, 2
$\overline{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$	1. 859	1, 702	1, 090	1, 217	-	1, 490
D/σ	0, 650	1, 075	0, 917	1, 602	-	1, 080
% de suprapunere	74	59	65	42	-	59

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învățătorul lucrează simultan

N_1 – numărul elevilor fără tulburări de limbaj

N_2 – numărul elevilor cu tulburări de limbaj

D – diferența între mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârșitul trimestrului I al anului școlar 1984/1985

z – "raportul critic" sau testul de semnificație a diferenței între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificație al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1. 8.

Er. D – eroarea diferenței între mediile celor două grupe de elevi

$\overline{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$ – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi

$D/\overline{\sigma}$ -raportul între diferența dintre medii și media abaterilor standard

% de suprapunere al celor două distribuții de frecvență; valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. 1. 9.

ANEXA Nr.26

Relația calității elevilor din ciclul primar cu reușita lor școlară. Județul SATU MARE (SM)

Clasa / Notele elevilor		I			II			III			IV			S			TOTAL		
		F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T
9-10		166	4	170	323	6	329	179	5	184	151	2	153	-	-	-	819	17	836
7-8		115	8	123	119	7	126	155	5	160	167	12	179	-	-	-	556	32	588
5-6		47	17	64	70	7	77	113	24	137	97	22	119	-	-	-	327	70	397
4		1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1
Total		329	29	358	512	20	532	447	34	481	415	36	451	-	-	-	1703	119	1822
Media notelor	T		8,08			8.45			7,69			7,65			-			7,98	
	F		8,21			8,49			7,79			7,76			-			8.07	
	C		6,60			7,40			6,38			6,39			-			6,61	
	D		1,61			1,09			1,41			1,37			-			1,46	
r			.291			.141			.224			.275			-			.230	
% elevilor cu tulb. de limbaj			8,10			3,76			7,07			7,98			-			6,53	
Nr. invatatori-lor investigati			17			20			23			20			-			80	

Legenda:

S = două sau mai multe clase cu care învățătorul lucrează simultan (I-III sau I-IV sau I-II-III-IV)

F = numărul elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj

C = numărul elevilor CU tulburări de limbaj

T = numărul total al elevilor (F+C)

D = diferența între media notelor elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj și media notelor elevilor CU tulburări de limbaj (mF=mC)

r = corelația între calitatea limbajului elevilor și reușita lor școlară. Valorile semnificative ale lui r, pentru N≥100, sunt: r = .25 la P = .01; r = .23 la P =.02; r = .19 la P = .05

ANEXA Nr. 26a

Valorile abaterilor standard $(\overline{\sigma})$, ale erorilor standard $(E_{\overline{m}})$ pentru mediile $(\overline{m})$ notelor abţinute -la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985 -de elevii ciclului primar cuprinşi în eşantionul cercetat, precum şi ale intervalului de încredere (i) şi ale raportului $\overline{m}/E_{\overline{m}}$

	Indicatori	Clasa					
		I	II	III	IV	S	TOTAL
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	329	512	447	415	-	1703
	$\overline{m}$	8, 21	8, 49	7, 79	7, 76	-	8, 07
	$\overline{\sigma}$	1, 458	1, 448	1, 591	1, 526	-	1, 539
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 080	0, 064	0, 075	0, 074	-	0, 037
	i (P=. 01)	0, 41	0, 033	0, 39	0, 38	-	0, 19
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	102, 6	132, 7	103, 9	104, 9	-	218, 1
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N	29	20	34	36	-	119
	$\overline{m}$	6, 60	7, 49	6, 38	6, 39	-	6, 61
	$\overline{\sigma}$	1, 472	1, 651	1, 493	1, 214	-	1, 466
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 276	0, 369	0, 256	0, 202	-	0, 134
	i (P=. 01)	1, 43	1, 90	1, 32	1, 04	-	0, 69
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	23, 9	20, 0	24, 9	31, 6	-	49, 3
Totalul celor două grupe de elevi	N	358	532	481	451	-	1822
	$\overline{m}$	8, 08	8, 45	7, 69	7, 65	-	7, 98
	$\overline{\sigma}$	1, 522	1, 469	1, 624	1, 547	-	1, 576
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 080	0, 063	0, 074	0, 073	-	0, 037
	i (P=. 01)	0, 41	0, 33	0, 38	0, 37	-	0, 17
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	101, 0	134, 1	103, 9	104, 8	-	215, 7

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N – numărul elevilor

$\overline{m}$ – media aritmetică simplă

$\overline{\sigma}$ – abaterea standard a mediei calculate

$E_{\overline{m}}$ – eroarea probabilă a mediei calculate

i – intervalul de încredere

$\overline{m}/E_{\overline{m}}$ – raportul de probare

ANEXA Nr. 26b

Semnificaţia diferenţei între mediile celor două grupe de elevi din ciclul primar (elevi fără tulburări de limbaj şi elevi cu tulburări de limbaj) şi estimarea procentajului de suprapunere dintre cele două distribuţii de frecvenţă

Indicatori	Clasa					
	I	II	III	IV	S	TOTAL
N_1	329	512	447	415	-	1703
N_2	29	20	34	36	-	119
D	1, 61	1, 09	1, 41	1, 37	-	1, 46
Z	5, 65	2, 91	5, 28	6, 35	-	10, 47
Er. D= ±	0, 287	0, 374	0, 267	0, 455	-	0, 139
D/Er. D	5, 61	2, 91	5, 28	3, 01	-	10, 50
$\overline{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$	1, 465	1, 549	1, 542	1, 370	-	1, 502
D/σ	1, 099	0, 704	0, 914	1, 000	-	0, 972
% de suprapunere	58	72	65	62	-	63

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N_1 – numărul elevilor fără tulburări de limbaj

N_2 – numărul elevilor cu tulburări de limbaj

D – diferenţa între mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985

z – "raportul critic" sau testul de semnificaţie a diferenţei între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificaţie al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1. 8.

Er. D – eroarea diferenţei între mediile celor două grupe de elevi

$\overline{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$ – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi

D/ $\overline{\sigma}$ - raportul între diferenţa dintre medii şi media abaterilor standard

% de suprapunere al celor două distribuţii de frecvenţă; valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. 1. 9.

ANEXA Nr.27

Relaţia calităţii elevilor din ciclul primar cu reuşita lor şcolară. Judeţul VÂLCEA (VL)

Clasa / Notele elevilor		I			II			III			IV			S			TOTAL		
		F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T	F	C	T
9-10		14	1	15	38	-	38	26	-	26	42	-	42	-	-	-	120	1	121
7-8		16	4	20	55	4	59	24	1	25	54	8	62	-	-	-	149	17	166
5-6		3	-	3	15	12	27	5	2	7	26	8	34	-	-	-	49	22	71
4		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total		33	5	38	108	16	124	55	3	58	122	16	138	-	-	-	318	40	358
Media notelor	T	7,13			7,68			8,15			7,61			-			7,78		
	F	8,17			7,92			8,26			7,76			-			7,95		
	C	7,90			6,00			6,17			6,50			-			6,45		
	D	0,27			1,92			2,09			1,26			-			1,50		
r		.074			.450			.344			.274			-			.329		
% elevilor cu tulb. de limbaj		13,16			12,90			5,17			11,59			-			11,17		
Nr. invatatorilor investigati		2			4			2			6			-			14		

Legenda:

S = două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan (I-III sau I-IV sau I-II-III-IV)

F = numărul elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj

C = numărul elevilor CU tulburări de limbaj

T = numărul total al elevilor (F+C)

D = diferenţa între media notelor elevilor FĂRĂ tulburări de limbaj şi media notelor elevilor CU tulburări de limbaj (mF=mC)

r = corelaţia între calitatea limbajului elevilor şi reuşita lor şcolară. Valorile semnificative ale lui r, pentru N≥100, sunt: r = .25 la P = .01;r = .23 la P =.02; r = .19 la P = .05

ANEXA Nr. 27a

Valorile abaterilor standard ($\overline{\sigma}$), ale erorilor standard ($E_{\overline{m}}$) pentru mediile ($\overline{m}$) notelor abţinute -la sfârşitul trimestrului I al anului şcolar 1984/1985 -de elevii ciclului primar cuprinşi în eşantionul cercetat, precum şi ale intervalului de încredere (i) şi ale raportului $\overline{m}/E_{\overline{m}}$

	Indicatori	Clasa					
		I	II	III	IV	S	TOTAL
Grupa elevilor fără tulburări de limbaj	N	33	108	55	122	-	318
	$\overline{m}$	8, 17	7, 92	8, 26	7, 76	-	7, 95
	$\overline{\sigma}$	1, 291	0, 343	1, 305	1, 476	-	1, 390
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 224	0, 129	0, 176	0, 134	-	0, 078
	i (P=. 01)	1, 16	0, 66	0, 91	0, 69	-	0, 40
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	36, 5	61, 4	46, 9	57, 9	-	101, 9
Grupa elevilor cu tulburări de limbaj	N	5	16	3	16	-	40
	$\overline{m}$	7, 90	6, 00	6, 17	6, 50	-	6, 45
	$\overline{\sigma}$	0, 894	0, 894	1, 154	1, 033	-	1, 108
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 439	0, 223	0, 667	0, 258	-	0, 175
	i (P=. 01)	2, 27	1, 15	3, 44	1, 33	-	0, 90
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	18, 0	26, 9	9, 2	25, 2	-	36, 9
Totalul celor două grupe de elevi	N	38	124	58	138	-	358
	$\overline{m}$	8, 13	7, 68	8, 15	7, 61	-	7, 78
	$\overline{\sigma}$	1, 239	1, 443	1, 371	1, 485	-	1, 440
	$E_{\overline{m}} = \pm$	0, 201	0, 127	0, 180	0, 126	-	0, 076
	i (P=. 01)	1, 04	0, 66	0, 93	0, 65	-	0, 39
	$\overline{m}/E_{\overline{m}}$	40, 4	60, 5	45, 3	60, 4	-	102, 4

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învăţătorul lucrează simultan

N – numărul elevilor

$\overline{m}$ – media aritmetică simplă

$\overline{\sigma}$ – abaterea standard a mediei calculate

$E_{\overline{m}}$ – eroarea probabilă a mediei calculate

i – intervalul de încredere

$\overline{m}/E_{\overline{m}}$ – raportul de probare

ANEXA Nr. 27b

Semnificația diferenței între mediile celor două grupe de elevi din ciclul primar (elevi fără tulburări de limbaj și elevi cu tulburări de limbaj) și estimarea procentajului de suprapunere dintre cele două distribuții de frecvență

Indicatori	Clasa					
	I	II	III	IV	S	TOTAL
N_1	33	108	55	122	-	318
N_2	5	16	3	16	-	40
D	0, 27	1, 92	2, 09	1, 26	-	1, 50
Z	0, 59	7, 44	3, 03	4, 34	-	7, 82
Er. D= ±	0, 493	0, 258	0, 690	0, 291	-	0, 348
D/Er. D	0, 55	7, 44	3, 03	4, 33	-	4, 31
$\overline{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$	1, 092	1, 117	1, 229	1, 254	-	1, 249
D/σ	0, 247	1, 719	1, 700	1, 005	-	1, 201
% de suprapunere	90	39	39	61	-	55

Legenda:

S – două sau mai multe clase cu care învățătorul lucrează simultan

N_1 – numărul elevilor fără tulburări de limbaj

N_2 – numărul elevilor cu tulburări de limbaj

D – diferența între mediile celor două grupe de elevi, medii calculate la sfârșitul trimestrului I al anului școlar 1984/1985

z – "raportul critic" sau testul de semnificație a diferenței între mediile celor două grupe de elevi; pragul de semnificație al acestui raport se poate citi în tabelul nr. 1. 8.

Er. D – eroarea diferenței între mediile celor două grupe de elevi

$\overline{\sigma} = (\sigma_1 + \sigma_2)/2$ – media abaterilor standard ale mediilor celor două grupe de elevi

$D/\overline{\sigma}$ - raportul între diferența dintre medii și media abaterilor standard

% de suprapunere al celor două distribuții de frecvență; valorile acestui procentaj au fost extrase din tabelul nr. 1.9.

MANUAL PRACTIC DE LOGOPEDIE

Explicaţii preliminare

Cine nu cunoaşte cum se petrece la el
însuşi formarea fonemelor nu este
în stare să o corecteze la cei ce au
tulburări de vorbire.
H. Weinert

Cuvântul, ca principal mijloc de comunicare între oameni, îşi îndeplineşte această funcţie fie prin exprimarea sonoră, fie prin exprimarea în scris. Forţa cuvântului, ca reprezentant al gândului, constă tocmai în exprimarea clară, naturală, expresivă.
Limba română este o limbă fonetică, adică redă aproape exact pronunţia orală. Fiecărui sunet îi corespunde un semn grafic.
Să lămurim sensul unor termeni şi raportul dintre ei :

1. fonem – sunet	2. fonem – grafem	3. grafem – literă	4. literă – sunet

1. Fonemul este cea mai mică unitate de pronunţie, distinctă, care diferenţiază cuvintele între ele; este sunetul emis. Sunetul este o specie fonetică, o formă concretă de exprimare a fonemului, modul de redare a unui fonem într-o limbă.
Fiecare limbă îşi formează propria-i ureche. De exemplu, fonemul ***r*** în limba română are forma specifică de pronunţare, apicală (cu vârful limbii), dental-alveolar-superior, în 3-4 ocluzii succesive.
Toate celelalte forme de exprimare, peste treizeci, descrise în literatura de specialitate, sunt considerate abateri de la pronunţia corectă.
Un fonem poate avea o diversitate de specii, dar, din punctul de vedere al orfofoniei, numai o specie reprezintă forma corectă. După cum un text scris, pentru a fi înţeles, trebuie să respecte regulile ortofonice, tot astfel şi vorbirea pentru, a-şi îndeplini scopul, trebuie să respecte regulile de pronunţare. În caz contrar, conţinutul cel mai pasionant, fără forma clară şi expresivă a redării, va fi ca un text valoros, dar scris neclar şi plin de greşeli.
orice vorbire cere claritate, siguranţă, frumuseţe în redare. Vorbirea defectuoasă, pronunţarea incompletă impune auditoriului un efort de atenţie, îl oboseşte şi îi creează o senzaţie neplăcută.
Multe persoane consideră că pentru a vorbi nu este necesar nici un studiu, fiindcă omul vorbeşte şi cunoaşte tehnica vorbirii încă din copilărie.
Unele abateri în vorbire provin dintr-o greşită întrebuinţare a aparatului vocal. Ele privesc organele mobile ale acestui aparat, care, printr-o mişcare greşită, poate denatura justa articulare a fonemelor.
Multe tulburări de vorbire provin din imitaţie.
Unele particularităţi fiziologice pot deveni patologice datorită indiferenţei, neglijenţei şi a obişnuinţei cu ele. Astfel de tulburări – care nu au un substrat lezionar, ci doar o etiologie funcţională sau psiho-socială – pot fi înlăturate, cu răbdare şi perseverenţă, prin exerciţii adecvate, făcute în cadrul unui antrenament riguros.
Vorbirea nu apare în mod spontan. Ea este rezultatul educaţiei şi al învăţării.
În raportul fonem-sunet, fonemul este unitatea fonetică, iar sunetul reprezintă diversitatea de specii fonetice.
2-3. În raportul grafem-literă, grafemul este unitatea grafică a fonemului, cu rol distinctiv, iar litera reprezintă diversitatea de specii grafice. Litera este un mod concret, particular de redare a unui grafem.
4. Raportul sunet-literă pune în evidenţă relaţia dintre pronunţarea literară, ortofonică şi ortografie. Referitor la pronunţie, este necesară cunoaşterea unor norme de pronunţare corectă pentru că ceea ce poate rămâne nedistins în pronunţie, poate fi nedeosebit în scriere.
Pronunţarea corectă este asigurată de cunoaşterea unor noţiuni elementare de fonetică. Familiarizarea cu sunetele, respectiv cu literele, implică învăţarea fiecărui sunet.
A articula clar şi a pronunţa exact este un semn de bună creştere pentru copil, iar pentru dascăl o calitate profesională. Relaţia intimă dintre pronunţia corectă şi ortografie se răsfrânge pozitiv asupra învăţării citit -scrisului.
Una din cele mai frumoase pagini pe care le va păstra istoria marilor realizări este fără îndoială aceea în care se consemnează în fiecare clipă grija deosebită pentru copii.
În cadrul vastei reţele de instituţii pentru îngrijirea copiilor funcţionează cabinetele logopedice. Acestea au în atenţie:

-studierea şi asigurarea unui climat favorabil stimulării şi dezvoltării comunicării;
-prevenirea cauzelor care pot determina incapacităţi verbale fiziologice sau defectologice;
-cunoaşterea şi prevenirea efectelor negative ale tulburărilor de limbaj asupra comportamentului şi personalităţii copilului;
-optimizarea activităţii de recuperare a limbajului prin popularizarea ştiinţei logopedice şi pregătirea familiei, a grădiniţei şi a şcolii pentru a manifesta înţelegere şi sprijin faţă de această categorie de copii.
Activitatea logopedică este centrată în special asupra copiilor, nu numai datorită frecvenţei mari a tulburărilor de limbaj în rândul lor, dar şi datorită dinamicii evoluţiei acestora, în prezenţa sau absenţa unei educaţii.
Dat fiind faptul că logopedia ajută copilul să depăşească dificultăţile de comunicare, dificultăţile şcolare şi de adaptare, ea are un pronunţat caracter educaţional.
Procesul de educare şi reeducare a limbajului este dificil şi anevoios. Logopezii întâmpină o seamă de dificultăţi determinate mai cu seamă de faptul că nu au la îndemână anumite îndrumătoare cu caracter practic sau modele verbale cu ajutorul cărora să elaboreze exerciţiile de vorbire.
Am conceput şi elaborat acest *Manual practic de logopedie* tocmai pentru a veni în sprijinul celor interesaţi de stimularea şi dezvoltarea limbajului, de îmbogăţirea vocabularului prin corecţii de pronunţie. El este întocmit în consens cu literatura de specialitate şi sintetizează experienţa noastră (a Emiliei Jurcău) de peste trei decenii de psiholingvistică aplicată după principii logopedice. Menţionăm aici – pentru că merită – şi numele câtorva dintre foştii noştri studenţi de la Secţia de Psihopedagogie specială a Facultăţii de Psihologie şi Ştiinţele Educaţiei a Universităţii "Babeş-Bolyai" Cluj-Napoca - iubitori de logopedie – care au contribuit la întregirea acestei lucrări: Beatrice Creţ, Roxana Dănculescu, Cristina Dragoste, Şoimiţa Gherle, Monica Henegar, Monica Simion.
Concepută ca un instrument de lucru, cu funcţionalitate complexă, lucrarea de faţă, care se constituie într-o metodică, vizează locul şi rolul dezvoltării vorbirii în primele trepte ale învăţământului. În cuprinsul cărţii sunt detaliate, sub aspect metodic, activităţile de cultivare a limbajului, urmărind dezvoltarea percepţiei, atenţiei, memoriei, gândirii copilului prin numeroase şi variate exerciţii de exprimare. Aceste aspecte se constituie în strategii didactice cu sublinierea rolului materialului ilustrativ şi verbal şi a evaluării stimulative pentru încurajarea copiilor.
Anexele se vor un auxiliar necesar orientării concrete în organizarea activităţii de educare şi dezvoltare a limbajului.
Manual practic de logopedie este un îndrumător (atractiv sperăm noi) pus la îndemâna copiilor, în primul rând, şi a studenţilor interesaţi, a profesorilor logopezi, a cadrelor didactice din învăţământul preşcolar şi primar şi, nu în ultimul rând, a părinţilor (chiar şi celor ai căror copii nu au tulburări de limbaj).
În cuprinsul lui s-a încercat o descriere sumară a caracteristicilor procesului de formare şi dezvoltare ontogenetică a limbajului copilului, sugerându-se şi unele procedee educative.
Acest instrument de lucru, care este *Manual practic de logopedie*, are un caracter orientativ. El nu exclude ci, dimpotrivă, implică spiritul creator şi puterea de dăruire a fiecărui educator.
Succesiunea fonemelor din cuprinsul manualului s-a stabilit în funcţie de evoluţia ontogenetică a limbajului, adică în funcţie de efortul de articulare, de puterea de percepţie, de modul de combinare a sunetelor şi de puterea de diferenţiere auditivă.
Din punct de vedere articulator, cele mai simple sunete sunt vocalele, apoi consoanele ocluzive şi la urmă cele constrictive.
În ontogeneza limbajului, în primii doi ani de viaţă ai copilului, apar vocalele, care transmit starea afectivă, şi consoanele ocluzive care se formează pe baza mişcării deja automatizată de supt şi înghiţire, de închidere şi deschidere a gurii. Aşa apar consoanele bilabiale ***p, b, m***. Apropierea şi retragerea bruscă a limbii la incisivii superiori determină apariţia dentalelor ***t, d, n***. Retragerea limbii spre palatul şi fundul cavităţii bucale ajută emiterea velarelor ***c-g, h*** şi a palatalelor ***chi-ghi, che-ghe***.
Menţinerea limbii la nivelul alveolelor superioare în timp ce aerul se scurge pe părţile laterale favorizează apariţia lateralei *l*.
Apropierea buzei inferioare la incisivii superiori cu scurgerea prelungită a aerului contribuie la apariţia labiodentalelor ***f-v***.
Consoanele constrictive linguale se formează între 2 şi 3 ani prin mişcări de apropiere a limbii de dinţi, alveole sau palat, în timp ce suflul expirator se scurge prelungit. Dificultăţile articulatorii ale acestor sunete constau în faptul că pe întregul parcurs al scurgerii aerului limba se menţine într-o poziţie stabilă, fără să se sprijine pe părţile osoase ale cavităţii bucale. Cu cât sunt mai mari devierile organului lingual de la locul de articulare a sunetului cu atât mai deformate devin aceste sunete.
a. Siflantele (*s-z*) se formează prin mişcări de retragere puternică a comisurilor labiale şi apropierea vârfului limbii de incisivii inferiori, în timp ce pe linia longitudinală a limbii se formează o adâncitură, un şanţ prin care se scurge aerul expirator cu o prelungire de 5 secunde. Consoana sonoră *z* necesită expulzarea mai puternică a aerului.
b. Şuierătoarele (*ş-j*) necesită mişcări opuse, de rotunjire a buzelor, de ridicare a vârfului limbii spre partea mediană a palatului tare, sub formă de ceşcuţă şi prelungirea sunetului peste 5 secunde. Consoana sonoră *j* necesită expulzarea mai puternică a aerului.
Cele două perechi de sunete, (*s-z*) şi (*ş-j*), se diferenţiază între ele prin prelungirea sunetului în paronime (de exemplu: mussscă-muşşşcă; cozzzi-cojjji.
c. Africatele (*ţ, č, ğ*) urmează modul de articulare al unei ocluzive şi al unei siflante (la *ţ*) sau şuierătoare (la *č, ğ*).
ţ = t +s (t. . s, t. . s, t. . s, t. s, tststs, *ţ*)
č = t+ş (t. . ş, t. . ş, t. . ş, t. ş, tştştş, *č*)
ğ = d+j (d. . j, d. . j, d. . j, d. j, djdjdj, *ğ*)
Emiterea africatelor se face numai după exersarea temeinică a siflantelor şi şuierătoarelor prin 2-3 exerciţii de pronunţare încetinită, apoi rapidă.

În cazul siflantelor, şuierătoarelor şi africatelor mişcările greşite, automatizate de sprijinire a vârfului limbii pe părţile osoase ale cavităţii bucale denaturează vorbirea.
Mişcări greşite de sprijin a vârfului limbii:
-între dinţi → determină sigmatismul interdental;
-pe dinţii superiori → determină sigmatismul dental superior;
-pe dinţii inferiori → determină sigmatismul dental inferior;
-pe palatul tare → determină sigmatismul palatal;
-pe arcadele laterale → determină sigmatismul lateral.
Ultima consoană care apare pe scara ontogenetică a limbajului este vibranta ***r***. Ea necesită mişcarea de retragere a comisurilor labiale puternic contractate; limba este în întregime ridicată dental-alveolar superior. La expulzarea bruscă şi puternică a suflului de aer, vârful limbii vibrează de 2-3 ori între alveola superioară şi incisivii superiori, restul limbii rămânând fixat pe alveola superioară.
Mişcări greşite în cazul vibrantei ***r***, generatoare de rotacisme: menţinerea limbii pe planşeul bucal şi efectuarea vibraţiilor posterioare cu baza limbii sau uvula (rotacism uvular sau graseiat), cu palatul moale (rotacism velar). Pronunţarea prelungită (nu scurt şi puternic) a sunetului poate duce la obţinerea unui ***r*** polivibrant.
După fixarea corectă a locului de articulare, sunetul se introduce în vorbire prin exersarea auditivă.
O articulare clară şi inteligibilă influenţează acuitatea de discernământ auditiv. Articulaţia este trambulina vocii, iar vocea este oglinda sănătăţii (Sandina Stan). De aceea, în terapia tulburărilor de limbaj exerciţiile de dezvoltare a laturii articulatorii preced exerciţiile de dezvoltare a auzului fonematic.
La vârsta preşcolară se observă o insuficientă diferenţiere a mişcărilor de articulaţie. Foarte frecvent, copiii vorbesc
-cu capul aplecat în faţă
-cu gura insuficient deschisă
-cu buzele imobile
-cu vălul palatului prea coborât
-cu limba plasată în poziţie mai anterioară decât ar fi necesar.
Acestea duc la o pronunţare greşită a sunetelor. De regulă, copiii care prezintă aceste neîndemânări au şi o insuficienţă a motricităţii generale. Pe baza acestor considerente s-a precizat necesitatea gimnasticii atât a organelor de articulaţie (gimnastică facială, labială, lingual, palatală) cât şi a întregului organism. Articularea clară presupune participarea organelor de pronunţie, care trebuie să fie elastice, să permită efectuarea unor mişcări coordonate rapid, diferenţiate, care să nu fie însoţite de un efort fonator. Copiii care au atins stadiul normal de echilibrare musculară reuşesc să-şi coordoneze mişcările articulatorii după auz.
Când vorbim de educaţia limbajului avem în vedere caracterul strict individualizat al acestei activităţi.
Între vârsta de trei şi şase ani toate sunetele ar trebui să fie însuşite. Atunci când se constată că la vârsta de şase ani din vorbirea copilului lipsesc siflantele, şuierătoarele, africatele şi vibranta ***r*** se poate vorbi despre o întârziere în evoluţia limbajului. Dacă la vârsta de trei ani din vorbirea copilului lipsesc şi alte sunete, ca, de pildă, velarele ***c-g*** sau labiodentalele ***f-v***, atunci este vorba de o retardare.
Dacă între trei şi şase ani, copiii substituie sunetele din aceeaşi grupă, este vorba de o întârziere în evoluţia limbajului. Dacă substituirea se face cu sunete îndepărtate în timp (de exemplu ***t-d***), atunci este vorba de retardare.
Omisiunile de consoane dintr-un grup consonantic sunt "normale" între anumite limite de vârstă. Dacă un copil este normal dezvoltat psihic la vârsta de trei ani, dar nu are vorbirea suficient de dezvoltată, este vorba de întârziere în maturizarea vorbirii. Structura verbală nu se forţează.
În educaţia limbajului se ţine cont de aceste observaţii. În desprinderea sunetului care trebuie corectat se porneşte de la imagine, de la varbalizarea ei, urmărindu-se prezenţa sunetului în trei poziţii: iniţială, madiană, finală. Imaginile trebuie să fie accesibile verbalizării, să evite la început în denumirea lor grupele consonantice sau vocalice, precum şi prezenţa a două sunete asemănătoare din punct de vedere articulator şi acustic. În coarticulaţie baza o formează vocala. Gimnastica cea mai bună de coarticulare este seria vocalică, cu intonaţie variată, cu fluenţă, nu silabisit. Seria vocalică clasică, ***a-e-i-o-u-ă-î***, se adaptează necesităţilor de articulare a sunetelor pentru a favoriza emiterea acestora.

Îndrumări privind folosirea manualului practic de logopedie

Fiecare copil învățat este un om câștigat
V. Hugo

Despre manualul practic de logopedie

Manualul este:

-un ghid, atât pentru copii cât și pentru cei chemați să-i educe
-o alternativă educativă, organizată pe principii logopedice
-o culegere de imagini și construcții fonetice și lexicale
-o punte de legătură între profesorii logopezi și colaboratorii lor: -educatoare -învățători -părinți pentru -stimularea limbajului -recuperarea limbajului -îmbunătățirea citit-scrisului copiilor

Scopul urmărit:

-să familiarizeze dascălii și părinții cu limbajul logopedic
-să ofere fiecărui copil șansa de a-și dezvolta personalitatea
-să contribuie la reabilitarea și integrarea socială a copiilor cu disabilități verbale

Obiectivele stabilite:

-cunoașterea cerințelor particulare și speciale ale copilului
-organizarea intervenției logopedice integrative
-asigurarea progresului în munca de recuperare
-încurajarea permanentă a copilului

Cerințe majore în selectarea și ordonarea imaginilor:

-accesibilitatea înțelegerii imaginilor
-accesibilitatea verbalizării imaginilor
-trecerea pe planuri acționale: de la imagine la fonem, de la fonem la grafem și invers

-ordonarea imaginilor astfel încât ele să urmeze etapele de corectare: imitarea auditivă și articulatorie pentru emiterea sunetului, consolidarea, diferențierea și automatizarea sunetului emis cu ajutorul imaginii. În cadrul fiecărei etape sunt respectate momentele inerente unei comunicări eficiente: de dirijare concomitentă, reflectată și independentă

Cerințe majore în selectarea și ordonarea materialului verbal:

-să cuprindă totalitatea unităților fonetice și lexicale: silabă, logatom, cuvânt, propoziție
-să asocieze, în silabe, sunetul nou cu toate vocalele, începând cu vocala care îl favorizează ca loc și mod de articulare (de exemplu: r + i, e; s + e, i; s +o, u) și cu toate consoanele, în grupări de consoane posibile, începând cu cel care îl avantajează în redare (de exemplu: t+r+i→tri), nu c+r (transformă vibranta în velară) și în toate trei pozițiile
-să varieze intonația în silabe, pentru a face mai antrenantă exersarea
-să nu plictisească: exersarea în silabe nu trebuie prelungită artificial (pentru a nu plictisi), chiar dacă efectul sonor nu este cel dorit
-să evite monotonia și să contribuie la formarea unei motivații pozitive față de actul comunicării, prin trecerea de la silabă la cuvânt; cuvântul dă sens comunicării și contribuie în mare măsură la dezvoltarea percepției auditive
-să recurgă la limbajul uzual: exersarea sunetului nou se face cu precădere în cuvinte cât mai simple și mai uzuale, sunetul fiind plasat în cele trei poziții (inițială, madiană, finală);
-să dea noi calități fonemului exersat prin poziția pe care acesta o ocupă în cuvânt (în prim plan: în poziție inițială de cuvânt și de silabă) și prin combinarea cu sunetele învecinate
-să respecte principiul gradării dificultăților: cea mai ușoară este exersarea sunetului în propoziții cu cuvinte în care fonemul se află numai în poziția inițială; apoi în propoziții cu cuvinte în care fonemul se află numai în poziția intermediară, dar sunetul este în cuvânt la începutul silabei, apoi în poziția finală; ultima fază este exersarea sunetului în propoziție cu prezența sunetului în toate cuvintele în poziții diferite. Acest mod de exersare este o măsură de potențare a efectului sunetului în această combinare fonetică
-să respecte principiul trecerii de la simplu la complex, de la ușor la greu, prin evitarea, în faza inițială a activității de corectare a limbajului, a grupărilor consonantice, a grupărilor vocalice (diftongi, triftongi), a grupărilor de sunete cu punct de articulare prea apropiat, a grupărilor de sunete cu similitudine acustică

Caracteristicile materialului

-are o valabilitate generală, adică poate fi aplicat în terapia oricărei tulburări de limbaj și în stimularea și dezvoltarea limbajului normal, cu condiția să fie restructurat și adaptat
-prin forma ilustrată în care este prezentat, materialul poate fi folosit la cele mai variate vârste, de la vârsta de 3 ani până la adulții de 50 de ani (atunci când este vorba de o afazie instalată)
-ține cont de particularitățile și înclinațiile copiilor, cărora li se adresează în primul rând. Una dintre aceste caracteristici este nevoia de a da sens sunetelor izolate a căror articulație corectă

cuprins în manual:	trebuie neapărat exersată -ilustrațiile color asigură caracterul atractiv al comunicării -oferă posibilitatea pronunțării spontane de către copil a denumirilor obiectelor înfățișate, fără a-l obliga pe dascăl (educatoare, învățător, părinte) să articuleze el mai întâi cuvintele atunci când controlează capacitatea fonematică și de diferențiere fonematică la învățăcel -materialul ilustrativ permite copilului să intuiască pe cale vizuală obiectele înfățișate și să învețe mai ușor denumirea lor
Neajunsurile materialului cuprins în manual:	-nu se găsesc întotdeauna ilustrații suficient de bune, uneori chiar deloc, pentru toate cuvintele monosilabice sau bisilabice, uzuale, cuprinse în programul de exersat. Acest neajuns poate fi depășit prin arătarea directă a obiectelor sau acțiunilor respective, precum și prin explicații directe -demonstrarea prin imagini a înțelesului unor cuvinte folosite în manual cere un mare număr de ilustrații. Acest neajuns poate fi depășit prin faptul că acum există în comerț suficiente cărți ilustrate din care se pot culege și ordona materialele necesare pentru o educației logopedică. La aceasta se adaugă oferta incomensurabilă și inestimabilă a internetului care furnizează, la nevoie, "tone" de artclipuri, care de care mai atractive. -nu se găsesc pentru toate sunetele limbii noastre cuvinte uzuale, cât mai simple (mono și bisilabice), lipsite de grupări de consoane, de grupări vocalice (diftongi și triftongi) care să corespundă sunetului în toate cele trei poziții (inițială, mediană și finală), urmat sau precedat de toate vocalele sau semivocalele limbii noastre

Logopedul are latitudinea să aleagă cuvintele care i se par că se potrivesc cel mai bine persoanei respective, al căror sens să fie cunoscut de acesta sau desluşit mai uşor prin explicații adecvate. Este vorba de cuvinte care îndeplinesc condiții de simplitate și familiaritate.

Nu este necesar și nici nu se recomandă să se folosească toate cuvintele găsite, ca fiind potrivite pentru exersarea pronunțării corecte a sunetelor, deoarece aceasta ar supraîncărca procesul de educație a limbajului.

Cu cât materialul verbal este mai accesibil articulării și înțelegerii, cu atât mai mare este valoarea lui, cu atât mai mari sunt posibilitățile copilului de a-i găsi un corespondent în realitate.

Conținutul materialului este structurat pe etape de corectare și stimulare a limbajului, sub forma unei suite de exerciții, orale și scrise, cu sunetul nou în combinații cât mai variate, cu grade de dificultate diferite, de la cale mai accesibile pentru individ și tulburarea sa până la combinații complexe din punct de vedere expresiv și receptiv.

Etape de corectare și stimulare a limbajului

1. În etapa de ***emitere*** a sunetului nou, materialul ilustrativ – alcătuit din imagini și onomatopee – este însoțit de profile de pronunțare corectă a sunetului, pentru a-l ajuta pe copil să emită prin imitare acustică și articulatorie.

1. În etapa de ***consolidare*** a sunetului, materialul ilustrativ și verbal cuprinde imagini și cuvinte în a căror denumire sunetul se află în trei poziții cu dificultăți crescânde de verbalizare, de la grupări vocalice la grupări cu consoane, de la cuvinte monosilabice la cuvinte polisilabice și consonantice.

1. În etapa de ***diferențiere***, materialul ilustrativ și verbal cuprinde imagini și cuvinte în denumirea cărora se diferențiază mai întâi sunetele îndepărtate ca loc și mod de formare, apoi sunetele apropiate, înrudite, perechi, sunete care se interferează mai ușor acustic, mergând uneori până la substituire. Momentele de diferențiere sunt următoarele:

a. în silabe diferite, cu punctele de articulare cele mai îndepărtate

b. în aceeași silabă

c. în cuvinte diferite, după:

- sonoritate, cu puncte de articulare:	- îndepărtat, dar asemănătoare acustic (de exemplu: s-ş) - apropiat, înrudit acustic (pereche), (de exemplu s-z)
- nazalitate:	- orale (de exemplu: p-b) - nazale (de exemplu: m-n)
- modul de formare a sunetelor:	- ocluzive (de exemplu: t-d) - constrictive (de exemplu: s-z)

d. în acelaşi cuvânt, dar în silabe diferite, îndepărtate (de exemplu: şer-pu-iesc)

e. în acelaşi cuvânt şi în aceeaşi silabă (de exemplu: so-se-şte);

f. în propoziții cu sunetul nou în toate cuvintele, în poziție inițială, madiană şi finală (de exemplu: Sanda este cu Remus);

g. în frază, saturată cu sunetul nou

Notă:
În etapa de diferențiere se folosește mult material verbal, pentru a putea diferenția sunetul nou de toate sunetele cu care s-a interferat în ontogeneză, de la cele mai îndepărtate în timp, diferite ca loc și mod de formare, până la cele înrudite. Exercițiile de antrenament auditiv contribuie la dezvoltarea capacității de diferențiere fonematică și a autocontrolului auditiv, motrico-kinestezic.

Analiza fonetico-fonematică – în etape de diferențiere -a perechilor de sunete, care se pot substitui în ontogeneza limbajului, fie datorită dezvoltării fiziologice, fie similitudinii acustice și articulatorii, este prezentată în manualul practic de logopedie la etapa de diferențiere.

În legătură cu aceasta, se impun următoarele precizări:

-pentru a nu supraîncărca manualul – și așa destul de voluminos -, materialul ilustrativ și verbal folosit pentru analiza și diferențierea fonetică a perechilor de sunete apare în manual doar o singură dată pentru fiecare pereche, și anume la perechea substituită (afectată);

-în analiza perechii de sunete din același grup, adică a perechii de sunete cu care se substituie, utilizatorul manualului de față va trebui să revină la pagina în cauză pentru a se folosi de materialul verbal și ilustrativ din cuprinsul ei;

-tendința care se manifestă este de substituire a sunetelor constrictive (mai pretențioase) cu sunete ocluzive, care apar mai devreme în vorbire;

-grupele de sunete care se substituie cel mai adesea sunt:

I		F → P; V → B, adică labiodentala (constrictivă) cu bilabiala (oclusivă). În vorbire sunt folosite la început mai mult primele sunete apărute.		b	S → T; Ş →T; Č → T; Ţ → T; Z → D; J → D; Ğ → D, adică ultimele sunete (constrictive și semioclusive cu primele sunete oclusive). Aceasta este o substituire suspectă, cu semne de retardare.
II	a	C → T; G → D, adică velara (oclusivă), mai complicată cu dentala (oclusivă, timpurie).		c.	S ↔ Ş ↔ Ţ ↔ Č; S ↔ Ţ; S ↔ Č; Ş ↔ Č; Z ↔ J ↔ Ğ ↔ Z. Substituirea este între sunetele din ultimele grupe: siflante, șuierătoare, africate, datorită similitudinii acustice și articulatorii. Ea reflectă o deficiență la nivelul auzului fonematic
	b	S →T; Z →D, adică siflanta constrictivă, târzie) cu dentala (oclusivă, timpurie). Substituirea IIb este mai gravă, decât IIa, deoarece sunetele sunt mai îndepărtate .			
III *	a	S →F; Z → V, adică siflanta (constrictivă, târzie) cu labiodentala (timpurie) reflectând o evoluție deficitară	IV		R → L; R → V, adică vibranta (oclusivă succesivă) cu laterala (semiocluzivă) sau cu labiodentala (semiocluzivă)

Notă: P/B; T/D; C/G; F/V; S/Z; Ş/J, Č/Ğ sunt sunete perechi.

4. Etapa de ***automatizare*** a sunetului cuprinde material ilustrativ și verbal bogat, care poate să asigure trecerea de la deprinderea de a vorbi corect la obișnuința verbală conștientizată, bazată pe automatisme psiho-lingvistice corecte și încadrarea copilului în colectivitate.

Importanța manualului constă în faptul că el este:

-**un instrument** de investigare și stimulare a capacității fonematice și a capacității de diferențiere fonematică

-**o alternativă** de integrare a structurilor verbale în limbajul cotidian, prin formarea de abilități pentru receptarea corectă a mesajului verbal

-**o modalitate** de organizare a învățării conduitei verbale la copii cu disabilități verbale;

-**o contribuție** la educarea limbajului, nemaiîntâlnită în manualele alternative

Educația limbajului trebuie să fie o preocupare permanentă a copilului sub directa îndrumare a factorilor educogeni. Prin dirijarea gândirii copilului spre calea corectă de vorbire, prin exersarea mișcărilor favorabile și prin trezirea înțelegerii pentru însemnătatea vorbirii corecte se poate obține deja un rezultat, chiar dacă vorbirea spontană mai sună încă fals.

Manualul poate fi utilizat pentru corectarea tuturor categoriilor de tulburări de limbaj, cu precizarea că tratarea unora dintre ele necesită o restructurare a acestui instrument de lucru. În forma sa actuală, el asigură corectarea tulburărilor de pronunție. Prin restructurare, însă, el poate fi utilizat cu rezultate benefice și în terapia logonevrozei, pentru că subiecții, atrași de imagine, uită să se mai bâlbâie.

Citirea și copierea materialului de către copil îl va ajuta pe dascăl să evidențieze tipul de tulburare din categoria largă a dislaliei-disgrafiei, precum:

-substituirea surdelor cu sonorele va scoate în evidenţă disgrafia acustică;
-substituirea garafemelor asemănătoare optic va sublinia o disgrafia optică;
-scrierea incorectă a literelor va scoate în evidenţă o disgrafie motorie;
-inversiunile de sunete sau silabe, contopirile sau adăugirile de sunete scot în evidenţă tulburări dislexice ale:
-copiilor normali din punct de vedere psihic, dar cu întârzieri în dezvoltarea vorbirii;
-copiilor cu disglosie (tulburări determinate de deformarea buzelor, dinţilor sau a limbii);
-copiilor sau adulţilor cu o rinolalie deschisă cauzată de deformarea vălului moale şi a palatului dur, sau de tulburări ale mobilităţii vălului;
-copiilor encefalopaţi (de toate categoriile);
-adulţilor cu anumite sechele determinate de o maladie cerebrală;
-copiilor care au ca limbă vorbită alta decât cea română.

Reguli de vorbire pentru toate categoriile de vorbitori:	-mişcări clare ale buzelor şi accentuarea articulaţiei; -mişcările limbii împinse mult înainte; -mişcări economice ale maxilarului faţă de poziţia fundamentală; poziţia liniştită a laringelui, care trebuie supus numai la oscilaţii neînsemnate.

Aspecte metodice

Eficienţa intervenţiei logopedice depinde nu numai de conţinutul manualului, ci, deopotrivă, şi de respectarea în practica terapeutică a următoarelor principii şi metode:

Principii de lucru:

1. ***Intuiţia***: materialul ilustrativ asigură contactul cu realitatea; se creează o atmosferă deconectantă, favorabilă declanşării actului recuperator prin faptul că se deblochează organele implicate în fonoarticulaţie, asigurându-se o cât mai degajată exersare a sunetelor.
2. ***Însuşirea conştientă şi activă***: materialul verbal şi ilustrativ este cules din mediul obişnuit de viaţă al copilului şi de aceea îi este foarte apropiat, îi înţelege sensul; acest lucru va contribui la sporirea gradului de participare a copilului la propria-i corectare. Participarea copilului la propria-i corectare va fi cu atât mai eficientă cu cât materialul va fi prezentat în doze cât mai mici, pentru a evita oboseala.
3. ***Sistematizarea şi continuitatea***: prin conţinutul şi organizarea sa, materialul verbal poate facilita introducerea sunetului nou în vorbire. Numai printr-o corectă legătură dintre sunete se poate neutraliza influenţa sunetelor învecinate şi a vorbirii deficitare. Materialul verbal pentru exersat este organizat în sistem, în care se ţine seama de interacţiunea sunetelor, de accesibiltatea acestora şi de frecvenţa lor în contextul fonetic. În ce priveşte interacţiunea sunetelor, materialul verbal este astfel ales încât să faciliteze emisia sonoră, sunetul nou să se pronunţe uşor, fără a-şi pierde caracteristicile tipice. Exemplu: vibranta ***r*** se combină mai eficient cu vocalele ***e-i***, mai ales în prima fază de formare deoarece, în cazul acestor trei sunete, poziţia labială este aproape identică, iar spaţiul dintre maxilare este asemănător la toate aceste sunete. Nu se recomandă combiinarea vibrantei ***r*** cu velarele ***c, g, h,*** mai ales la începutul corectării când labilitatea articulatorie este mare, deoarece poziţia lingual de la velare influenţează negativ vibranta. Sunetele nou elaborate prin exerciţii logopedice ordonate sunt încadrate cu sunete accesibile pronunţării lor. Exemplu: siflantele sunt combinate, în prima fază, cu vocalele accesibile întinse ***e-i***; şuierătoarele sunt combinate mai bine, în prima fază, cu vocalele rotunjite ***o-u***. Este vorba de organizarea contextului coarticulator, de crearea situaţiei articulatorii. Aceasta este definită de modul specific în care se pronunţă un anumit sunet într-un anumit context, dacă el este precedat de o anumită vocală sau este urmat de o anumită consoană sau de o anumită vocală. Referitor la frecvenţa sunetelor, acestea se exersează în trei poziţii: iniţială, mediană şi finală. La începutul corectării se recomandă prezenţa unui singur sunet nou într-o grupare fonetică şi acesta la începutul grupării pentru a uşura perceperea lui. Pe măsura înaintării în programul recuperator, prezenţa sunetelor noi este mai mare, dar în poziţii favorizante, la început de silabe, ce cuvinte, de propoziţii. Poziţia mediană este ceas mai discutabilă deoarece în interiorul cuvântului sunetul nou poate ocupa un loc care să-I favorizeze emisia sau să-l defavorizeze. Atât combinaţia vocalică, cât şi cea consonantică sunt responsabile de calitatea vorbirii. În poziţia finală, sunetele au o intensitate mai mică datorită intensităţii mai salbe a undei expiratorii. Aşa se explică faptul că sonorele ajung să devină surde în finalul segmentului fonetic. Valoarea articulatorie a sunetelor în poziţia finală este dată de sunetele precedente cu care se combină.
4. ***Accesibilitatea***: materialul verbal este organizat, mai întâi, în combinaţii silabice simple şi logatomi, cât mai variate, pentru a fi antrenante şi ritmate, urmate de combinaţiile consonantice. Se începe cu combinaţiile vocalice întrucât vocalele reprezintă suportul în coarticulare; se continuă cu consoane în ordinea: bilabiale, dentale, velare, labiodentale, laterala, siflante, şuierătoare, africate şi vibranta. Se porneşte în educaţie de la sunetele uşor de verbalizat: ordinea este impusă de însăşi complexitatea coordonării neuro-musculare. Gradarea dificultăţilor în formarea sunetelor constituie o modalitate de a face accesibilă recuperarea limbajului: un loc important îl ocupă aici conştientizarea la copil a unităţii fonetico-semantice a conţinutului vorbirii, fără a neglija aspectele acustice şi de pronunţie.

Interesul copilului pentru vorbire creşte odată cu creşterea gradului de ***înţelegere*** de către el a semnificaţiei mesajului receptat; de aceea se stăruie astăzi destul de puţin pe metoda exersării sunetului izolat; a exersa în exces un sunet izolat sau o combinaţie fonetică fără sens înseamnă, de fapt, a amâna nejustificat posibilitatea de înţelegere de către copil a celor comunicate, a mesajului transmis. De exemplu: pentru emiterea şi consolidarea siflantelor (s-z) pornim în educaţie de la vocale întinse (i-e); pentru emiterea şi consolidarea şuierătoarelor (ş-j) pornim în educaţie de la vocale rotunde (o-u); pentru emiterea şi consolidarea vibrantei ***r*** pornim în educaţie de la vocale întinse (i-e), cu deschiderea cea mai mică a maxilarelor, spre vocale cu deschiderea maximă (a).

6. ***Respectarea particularităţilor individuale şi de vârstă***: combinaţiile fonetice şi lexicale pentru emiterea, consolidarea, diferenţierea şi automatizarea vorbirii sunt strict individuale, materialul verbal fiind selecţionat potrivit particularităţilor tulburărilor de limbaj ale copilului; aici este locul să subliniem încă o dată rolul cooperării dascălilor şi părinţilor cu profesorul logoped, acesta fiind singurul în măsură să indice materialul verbal cel mai potrivit pentru fiecare caz în parte, pentru că preluând, *mutatis mutandis*, o binecunoscută sintagmă medicală, putem spune că nu există tulburări de limbaj, ci numai persoane cu tulburări de limbaj; profesorul logoped este acela care stabileşte diagnosticul tulburării şi îşi sfătuieşte colaboratorii (educatoare, învăţători, părinţi) cu privire la calea ce trebuie urmată în terapia limbajului;

ignorarea cestei cerinţe poate duce la confuzii între tulburări de limbaj cu caracter pasager (care ţin de fiziologia organelor vorbirii, insuficient maturizate) şi cele cu caracter patologic (adică tulburările de limbaj propriu-zise). Respectarea particularităţilor individuale şi de vârstă înseamnă:

-individualizarea educaţiei;
-încurajarea responsabilităţii personale;
-evitarea confuziei dintre aspectele fiziologice şi patologice ale limbajului.

Utilizarea materialului ilustrativ şi verbal are darul de a adânci şi statornici relaţia dintre percepţia acestuia şi articulaţie. Percepţia verbală şi emisia verbală nu pot exista independent una de cealaltă, izolate una de alta.

Metode de lucru:

1. Imitaţia (metoda de bază în logopedie)
2. Exerciţiul
3. Demonstraţia
4. Elaborarea noului sunet.
5. Metoda sunetului izolat
6. Metoda globală
7. Metoda fonetică
8. Metoda analitică sintetică

4 Elaborarea noului sunet. Practica logopedică a dovedit că este mult mai eficientă elaborarea unui nou sunet decât corectarea unuia deficitar. La început se maschează sunetul deficitar pentru a nu auzi pronunţia greşită. În acest scop pot fi utilizate aparate generatoare de sunete sau se poate recurge la desfăşurarea unei activităţi exclusiv motrico-kinestezice (deci, neverbale). De exemplu: pentru corectarea vibrantei ***r***, dintr-un ***r*** velar sau uvular, se recurge la stabilirea poziţiei corecte , apicale, fără a face referiri la poziţia anterioară, greşită. Atunci când sunetul este elaborat din punct de vedere articulator este antrenat şi analizatorul auditiv. Sunetul izolat chiar dacă nu este pe deplin stăpânit motric, va fi susţinut prin antrenamentul auditiv, care asigură controlul şi autocontrolul vorbirii. Colaborarea acustio-motorie este baza unei pronunţii corecte.

5 Metoda sunetului izolat. Metodologia logopedică recomandă să nu se insiste prea mult pe şlefuirea izolată a sunetului elaborat deoarece:

-sunetul izolat nu are o funcţie de comunicare, decât foarte rar (sunt cele patru vocale: **a, e, i, o** folosite cu rol de cuvânt);
-exersarea corectă a sunetului izolat nu atrage după sine şi rostirea corectă în cuvinte, unde sunetele au un comportament diferit în funcţie de poziţia pe care o ocupă (iniţială, mediană, sau finală) şi în funcţie de combinaţiile pe care le face cu sunetele învecinate;
-sunetul izolat este monoton şi plictisitor;
-exersarea sunetului izolat are nevoie de o durată mai lungă de timp pentru că exerciţiile nu sunt antrenante dacă nu au la bază o motivaţie pozitivă;
-sunetul izolat poate fi mai greu ilustrat pentru a putea fi declanşat spontan.

Sunetul izolat trebuie inclus în grupări fonetice pentru a asigura plăcerea de a vorbi cu sens. Aşa se ajunge la constituirea metodei globale de însuşire a pronunţiei, prin silabe, cuvinte şi propoziţii.

6. ***Metoda globală*** are câteva avantaje faţă de metoda sunetului izolat:

-În cuvinte sunetele au calităţi în plus din punct de vedere poziţional şi combinatoriu. De exemplu: sunetele în poziţia iniţială de cuvânt şi de silabă se corectează mai uşor decât în terminaţiune;
-Corectarea sunetelor în cuvinte se face mai repede ;

-Folosirea cuvintelor în vorbire stimulează şi dezvoltă percepţia auditivă.

Şi totuşi: putem obţine rezultate pozitive la lecţiile de tehnica vorbirii fără să exersăm sunetele izolate? Este imposibil ca la această întrebare să se dea un răspuns valabil în egală măsură pentru toate felurile de copii cu tulburări de limbaj şi pentru toate categoriile de tulburări de limbaj. Trebuie avută în vedere neapărat natura diferită a logopaţilor. Aceasta impune tratarea diferenţiată, strict individuală, adaptată fiecărui copil şi fiecărei deficienţe în parte. Copiii surdomuţi, de pildă, au nevoie de predarea izolată a sunetului. Fără aceasta ei nu reuşesc să vorbească în mod inteligibil.

Aşadar, ambele metode se justifică, una în continuarea celeilalte. Începem – fără să zăbovim prea mult – cu exerciţii pe sunete izolate şi legăm sunetele în silabe, logatomi, cuvinte şi propoziţii de îndată ce copiii se arată a fi apţi pentru aceasta.

*7 - 8 **Metoda fonetică, analitico-sintetică*** realizează o sinteză raţională a metodelor mai înainte trecute în revistă, ea fiind considerată a fi un pas înainte în raport cu celelalte metode, luată fiecare în parte. Metoda aceasta are avantajul că poate preveni omisiunile, substituirile, inversiunile, adăugirile, distorsiunile sau desonorizările. Ea constă din desprinderea fonemelor din combinaţiile în care se găsesc, în analiza poziţiei pe care o ocupă şi în sinteza lor.

Dintre metodele enumerate am insistat doar asupra acelea care sunt mai puţin cunoscute, mai puţin familiare studenţilor practicanţi, educatoarelor, învăţătorilor şi părinţilor.

Îmbinarea metodelor

Prin imitaţie senzorială şi articulatorie, prin exerciţii de emitere a sunetului, prin demonstraţii articulatorii, în vederea stabilirii poziţiei corecte a aparatului de vorbire se elaborează noul sunet, izolat. Întrucât sunetul izolat nu are sens, nu are semnificaţie decât în mică măsură, nu alimentează plăcerea de a vorbi, el se introduce în grupări fonetice de dificultăţi crescânde, potrivit metodei globale. Aceste structuri sunt analizate la început după metoda fonetică, de localizare, poziţionare şi combinare a fonemului, iar în finalul intervenţiei logopedice are loc sinteza fonetică, care dă sens şi semnificaţie vorbirii.

Eficienta utilizare a metodelor terapeutice presupune, pe lângă o temeinică pregătire de specialitate, şi practica zilnică la cabinetul logopedic.

Antrenarea analizatorilor pe parcursul intervenţiei logopedice

- **Faza iniţială**, concomitentă: se realizează excluderea unor analizatori, pentru a evita o interferenţă cu deprinderea greşită; de exemplu: când auzul este deficitar acesta se exclude, iar imitaţia se face în şoaptă sau non verbal, pentru a masca analizatorul deficitar, în faţa oglinzii, pe cale vizuală şi motrico-kinestezică, concomitent cu modelul; antrenarea analizatorului auditiv, când acesta este nealterat, după sistemul verbo-tonal;
- **Faza secundară**, reflectată imitativ după indicaţii verbale:
  - -în oglindă, prin procedee analitice, kinestezice, de descompunere a mişcărilor articulatorii în componente simple – articuleme;
  - -fără oglindă, prin autocontrol tactil-kinestezic;
  - -fără oglindă, prin introducerea autocontrolui auditiv-verbal, când acesta este nealterat.

Faza finală, independentă: imitaţia este plurisenzorială când pentru pronunţia sunetelor se utilizează o cantitate de control egală cea din vorbirea normală. În faza finală copilul poate lua în stăpânire toată vorbirea, atât motric cât şi acustic.

Concluzii

Gradul identificărilor auditive a consoanelor şi posibilitatea lor de articulare sunt indici care nu au valoare constantă, ci variază în funcţie de o serie de factori:

1. Variabilitatea reproducerii orale a consoanelor receptate auditiv este în funcţie de particularităţile acustrico-articulatorii ale consoanelor.
2. Factorii favorizanţi asupra gradului identificării auditive a consoanelor sunt ambianţa şi poziţia fonetică (iniţială, mediană şi finală) ale acestora.
3. Proba logatomilor s-a dovedit mai sensibilă în măsurarea gradului de dezvoltare a capacităţii de diferenţiere auditivă a consoanelor pentru că ea elimină factorul semantic.
4. Identificarea auditivă a consoanelor incluse în cuvinte paronime este mai uşoară pentru că intervine factorul semantic.
5. Fonemele "consoane-pereche" sunt cu atât mai dificil de identificat auditiv cu cât sunt mai apropiate prin particularităţile lor articulatorii: s-z, č-ţ, ş-j, r-l.
6. Consoanele ocluzive p-b, t-d, c-g, che-ghe, chi-ghi sunt mai uşor identificate decât sunetele constrictive f-v, s-z, ţ-j pentru că au o biomecanică mai simplă.
7. Cele mai frecvente abateri de diferenţiere auditivă se înregistrează la fonemele care apar ultimele în vorbire (siflantele s-z, şuierătoarele ş-j, africatele č-ğ-ţ şi vibranta r) pentru că ele, având o biomecanică mai complicată, cunosc mai multe faze în formare.

8. Exercițiile logopedice sunt mai antrenante dacă încep cu sunetul mai ușor de corectat (dacă este vorba de mai multe sunete alterate) pentru că aduce satisfacții imediate.
9. Educația limbajului trebuie să fie o preocupare permanentă a logopatului, sub directa îndrumare a factorilor educogeni.

Sfaturi practice:

1. Prin muncă ordonată și statornică se învinge ce este greu, ajungând să fie făcut ușor.
2. Orice exerciții, oricât de bune și de potrivite ar fi, nu dau rezultatele dorite decât dacă sunt puse zilnic în aplicare.
3. Numai exercițiile de fiecare zi ajută la obținerea pronunției precise a fiecărui sunet și la o vorbire corectă.
4. Articulația corectă dă valoare unei voci bune și tot ea ajută unei voci slabe.
5. Unele din tulburările de vorbire sunt atât de persistente încât dacă nu se perseverează în a le corija prin exerciții continui ele recidivează.
6. Rețeta cea mai bună nu poate vindeca o boală, numai dacă tratamentul este făcut în dozele necesare.
7. Tulburarea de vorbire se consideră înlăturată numai atunci când pentru pronunțarea corectă persoana în cauză utilizează o cantitate de control egală cu cea din vorbirea normală.

Manual alternativ

pentru stimularea și recuperarea limbajului

Material verbal și ilustrativ auxiliar
pentru
orele de comunicare

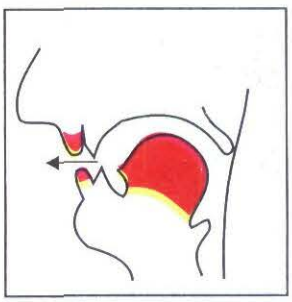
elaborat în concordanță cu Programa școlară
pentru învățământul primar și

organizat după principii logopedice

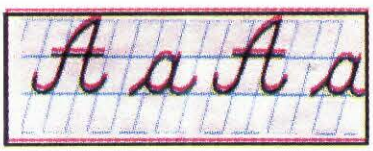
VOCALELE LIMBII ROMÂNE

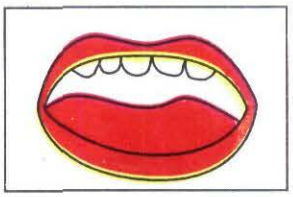
aaaaa

A a



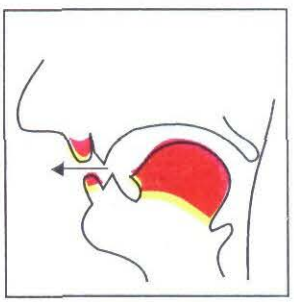
A - vocală
- medială
- deschisă
- nelabială



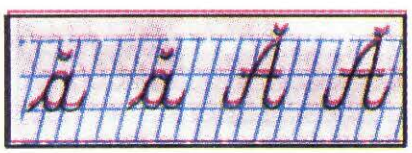


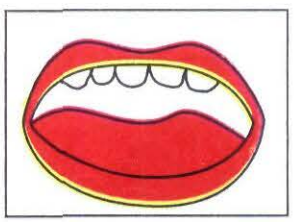
măi-măi-măi

Ă ă



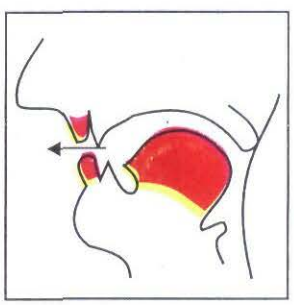
Ă - vocală
- medială
- deschisă
- nelabială



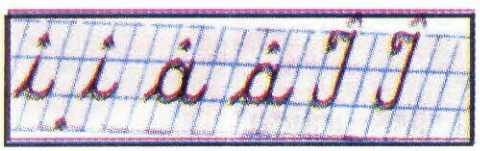


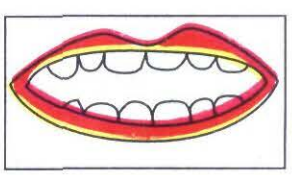
gâl-gâl

A a



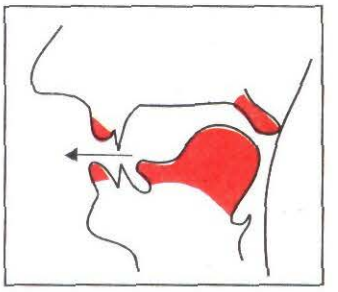
Î - vocală
- medială
- închisă
- nelabială



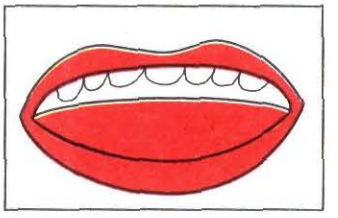


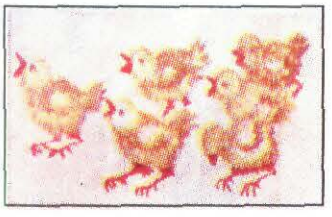
beeee

E e



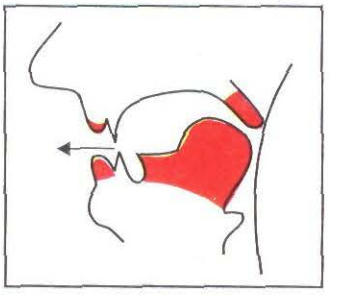
E - vocală
- anterioară
- mijlocie
- nelabială



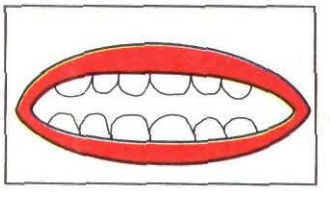


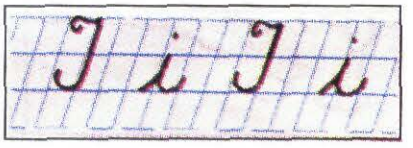
piiu-piiu

I i



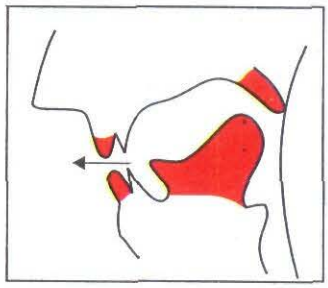
I - vocală
- anterioară
- închisă
- nelabială



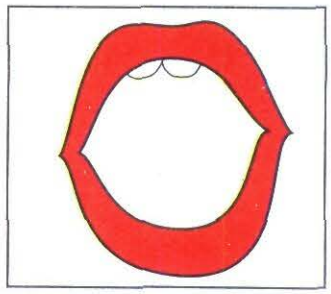


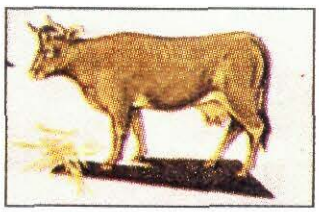
oac-oac

O o



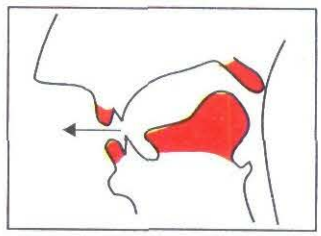
O - vocală
- posterioară
- mijlocie
- labială



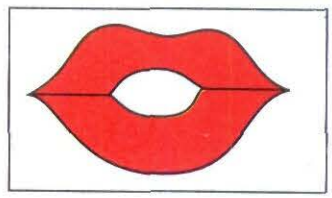


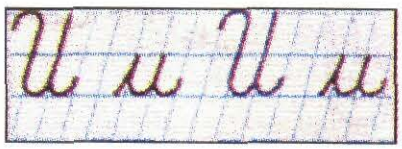
muuu-muuu

U u



U - vocală
- posterioară
- închisă
- labială





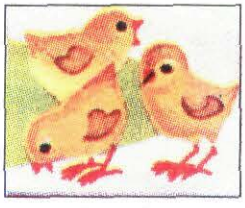
I. ETAPA DE EMITERE.

1. Cum face?

țup-țup

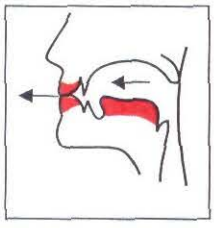
2. Scriem sunetul auzit cu această literă

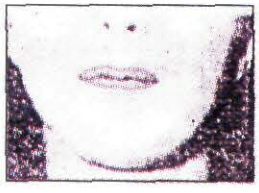
P p



piu-piu

3. Imităm *împreună* acest model





P - consoană
- explozivă
- bilabială
- surdă
- orală

II. ETAPA DE CONSOLIDARE.

1. Repetă *concomitent cu mine* silabele:

pu	upu	up	pup	pupu	pupu	pupu	pupe	plu	uplu
po	opo	op	pop	popo	pupo	popu	popi	plo	oplo
pă	ăpă	ăp	păp	păpă	pupă	păpu	păpa	plă	ăplă
pâ	îpâ	îp	pâp	pâpâ	pupâ	pâpu	pâpu	plâ	îplâ
pa	apa	ap	pap	papa	pupa	papu	papâ	pla	apla
pe	epe	ep	pep	pepe	pupe	pepu	pepă	ple	eple
pi	ipi	ip	pip	pipi	pupi	pipu	pipo	pli	ipli
v+c	v+c+v	v+c	c+v+c	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+c+v	v+c+c+v
c-const	c-cons	c-const	c-dubl	c-dubl	c-dubl	c-dubl	c-dubl v1-se	c1,2-cons	c1,2-cons
v-se	v-dubl	v-se	v-se	v-dubl	v1- const v2-se	v1-sch v2- const	v2-op	v-se	v-dubl

Notă: c- consoană; v- vocală; const- constantă; se- în serie; dubl- dublă; op-opuse.

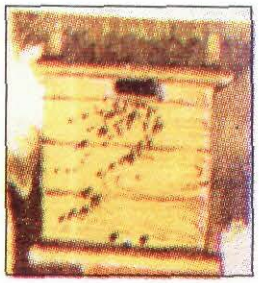
2. Pronunță *după mine* cuvintele:

- pur, puț, punct, pumn, puf, pod, pol, pom, por, port, post, păr, pic, pin, pir, pix;
- stropi, napi, țapi, tipi;
- lup, grup, trup, clop, dop, stop, șchiop, crap, nap, trap, țap.

Ține minte în câte poziții se aude sunetul "p".

pui

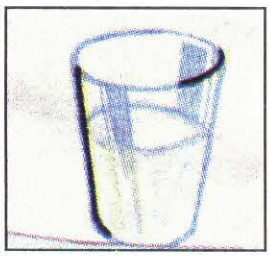
lupi



stup

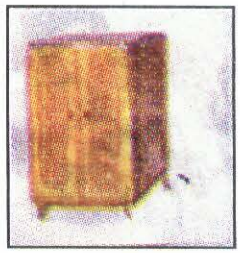
3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le!

- pulpă, puma, pungă, punte, purcel, puşcă, puţin, putred, poartă, podea, poet, poftă, polei, porumb, poză, păstor, păgân, pământ, pătrat, păun, pâine, pânză, penar, peniţă, perdea, pernă, pescar, peron, peşte, pian, piatră, piaţă, picior, pile, pilot, piper, pitic;
- apus, opus, săpun, capot, clopot, cupon, nepot, suport, topor, vapor, clapă, gripă, jupă, mapă, supă, capac, trapez, rapid, topit, copil, lipici;
- galop, ciorap.



pa-har

co-pac



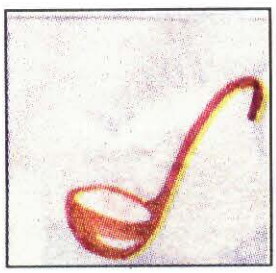
du-lap

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

- pufuleţi, pupăză, purice, pompier, portiţă, portocale, porţelan, porumbel, poşetă, potcoavă, poveste, poezie, poliţist, pădurar, păpuşă, pălărie, pătură, pârtie, paianjen, pantaloni, papagal, pasăre, patine, pedală, pensulă, pepene, piper, perete, peşteră, piersică, pioneză, piscină, pisică, pivniţă;
- deputat, iepure, supozitor, tipograf, aripă, cânepă, şopârlă, aparat, zăpadă, canapea, limpede, oaspete, repede, viperă, acoperiş, capitală, capişon, copită, episod, opincă;
- microscop, minitop.

5. Citeşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul "p"? Notează în căsuţă.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐



polonic

toporul

episcop

P

6. Citeşte *după mine*:

- prost, plug, prun, prunc, plâns, prânz, plai, plan, praf, prag, preş, preţ, plic, plin, prins, prinţ;
- copt, opt, spor, sport, supt, drept;
- corp, câmp, sterp, cep, timp, chip.

plic

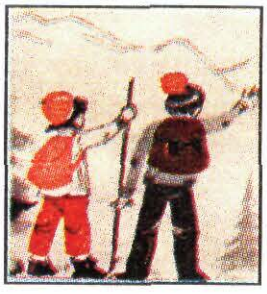
drepţi

stâlp

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul "p" în combinaţie cu alte consoane după modelul:

plouă

plajă



pleacă

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte cu litera "p"?

- cu_tor, trans_ort, gos_odină, stro_itoare, dre_tunghi, răs_puns, sim_lu, s_umă, înce_ut, câr_ă, lam_ă, s_ălat, şa_că, îm_ărat, s_ălător, s_râncene, s_anac, s_ate, a_lauze, întâm_lare, deşte_t, ghim_e, la_te, şa_te, şar_pe, se_tembrie, tem_eratură, s_ital, ti_til, a_rilie, as_irator, câm_ie, re_riză.

9. Completaţi propoziţiile următoare cu, cuvinte care conţin sunetul "p".

Crina şterge praful de pe . . . . . .

Puiul de . . . . . este şchiop.

. . . . . are pe cap un chipiu.

Corpul este alcătuit din cap, trunchi şi. . . . . .

Alcătuiţi şi alte propoziţii.

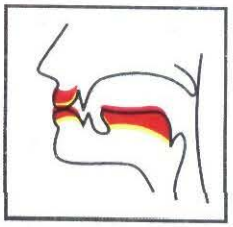
I. ETAPA DE EMITERE

1. Cum face?

2. Scriem sunetul auzit cu această literă.

3. Imităm *împreună* acest model:

B b



B - consoană
- explozivă
- bilabială
- sonoră
- orală

bee - bee

II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă *deodată cu mine* silabele:

bu	ubu	ub	bub	bubu	bubu	bubu	bubi	bru	ubru
bo	obo	ob	bob	bobo	bubo	bobu	bobe	bro	obro
bă	ăbă	ăb	băb	băbă	bubă	băbu	băba	bră	ăbră
bâ	îbâ	îb	bâb	bâbâ	bubâ	bâbu	bâbu	brâ	âbrâ
ba	aba	ab	bab	baba	buba	babu	babâ	bra	abra
be	ebe	eb	beb	bebe	bube	bebu	bebă	bre	ebre
bi	ibi	ib	bib	bibi	bubi	bibu	bibo	bri	ibri
c+v	v+c+v	v+c	c+v+c	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+c+v	c+c+v
c-const	c-cons	c-const	c-dubl	c-dubl	c-dubl	c-dubl v1-	c-dubl	c1,2-cons	c1,2-cons
v-se	v-dubl	v-se	v-se	v-dubl	v1-const	sch v2-	v1-se	v-se	v-dubl
					v2-se	const	v2-op		

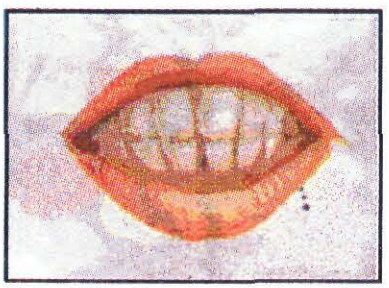
Notă: c- consoană; v- vocală; const- constantă; se- în serie; dubl- dublă; op-opuse.

2. Pronunță *după mine* cuvintele:

- bun, bust, bob, bot, boi, bord, box, băț, bal, ban, bar, banc, băț, bej, beci, beat, birt;
- robi, slabi;
- cub, tub, club, ciob, drob, slab, trib.

Ține minte în câte poziții se aude sunetul "b".

bici



albi

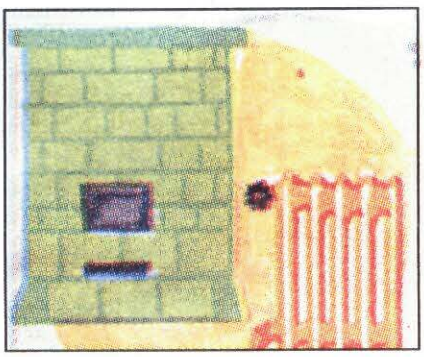
cuib

B

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le!

- buchet, bujor, bunic, burtă, butoi, buton, buză, boabe, boală, boboc, bogat, boia, boier, bolnav, borcan, bostan, bănos, bărbat, bărbos, bătut, bârlog, bătrână, bâtă, babă, bagaj, baie, balon, baltă, bancă, bară, barbă, bazin, bezea, bere, berbec, bilă, bilet, birou,;
- aburi, rebus, doboş, robot, saboţi, tobă, labă, treabă, cuibar, turban, zâmbet, pribeag, grăbit, iubit, scobit, rubin.

bă-iat



so-bă

a-rab

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

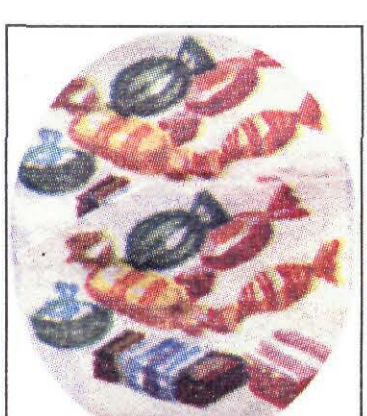
- bucată, bucătar, buletin, budincă, bulevard, bulgăre, bulion, burete, butelie, buzunar, bordură, boşorog, botanică, bătaie, băutură, bărbie, băştinaş, balanţă, balaur, balenă, balerină, banană, baterie, barieră, batistă, benzină, bibelou, biberon, biblie, bibliotecă, bicicletă, bijuterii, biliard, biologie, biscuiţi, biserică;
- autobuz, fabulă, microbuz, străbunic, tribunal, vocabular, abonament, laborator, neobosit, subofiţer, şobolan, vagabond, colibă, pagubă, silabă, abandonat, abator, cabană, întrebare, abecedar, bibelou, biberon, cabină, mobilă, obicei, obiect, subiect, valabil.

5. Citeşte imaginile. În care poziţii auzi sunetul "b"? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

binoclu

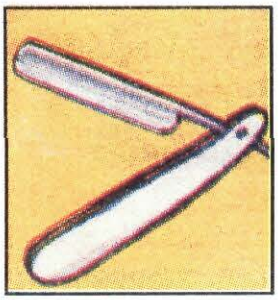
robinet



bomboane

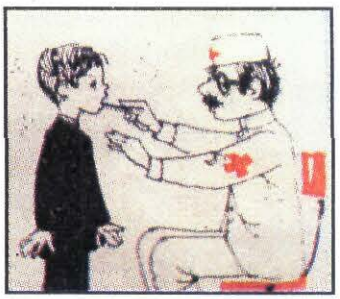
6. Citeşte *după mine* cuvintele:

- bloc, blond, blând, brâu, brad, braţ, bleu, breaz;
- zbor, robi, corbi, orbi, sârbi;
- bulb, plumb, corb, romb, sârb, verb, schimb, ştirb, ciob.



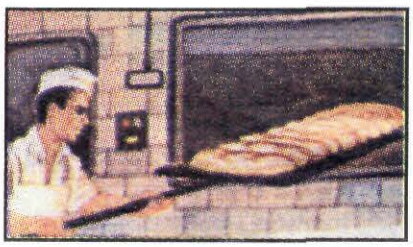
brici

cerbi



ştirb

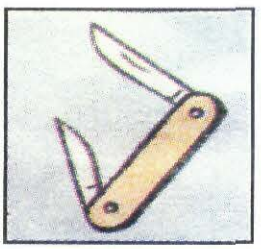
7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul "b" în combinaţie cu alte consoane după modelul:



brutar

broască

braţe



briceag

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera "b"?

- a-uri, al-um, al-uş, ca-lu, pu-lic, căr-une, sâm-ure, su-ţire, răz-oi, cior-ă, cur-ă, lim-ă, li-rărie, rădare, iar-ă, ta-lă, ta-lou, a-domen, a-ţi-ild, al-astru, o-raznic, plim-are, săl-atic, ser-are, gre-lă, alină, -i-lie, -i-liotecă, fa-rică, su-liniat, trâm-iţă.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul "b".

Gabi are un . . . . . alb.
La club . . . . . cântă la tobă.
Un cerb stă la umbra . . . . . .

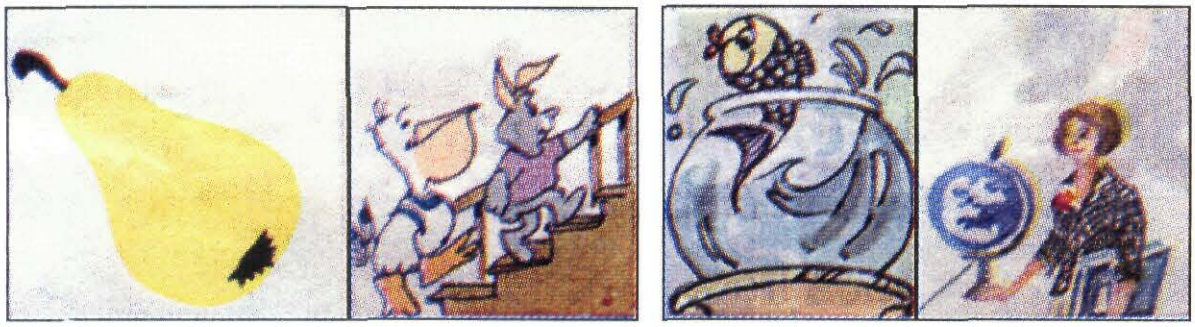
Alcătuieşte şi alte propoziţii.

III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "p" şi "b".

pu-bu	upu-ubu	up-ub	pup-bub	pubu
po-bo	opo-obo	op-ob	pop-bob	pobo
pă-bă	ăpă-ăbă	ăp-ăb	păp-băb	păbă
pâ-bâ	îpâ-îbâ	îp-îb	pâp-bâb	pâbâ
pa-ba	apa-aba	ap-ab	pap-bab	paba
pe-be	epe-ebe	ep-eb	pep-beb	pebe
pi-bi	ipi-ibi	ip-ib	pip-bib	pibi

2. Denumeşte *după mine* imaginile:



pară bară bol pol

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziții cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

- pară-bară, pas-bas, parcă-barcă, pată-bată, pilă-bilă, pompă-bombă, priză-briză, pălărie-bălărie.

4. Asociază sunetul sonor "b" de mişcările produse la nivelul gâtului. Compară şi diferențiază sunetul surd "p" de cel sonor "b".

5. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "p" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "b".

- copac, pian, tabac, sârbă, cârpă, spate, zbate, îmbrăcat, împărat, împachetat, sâmbure, tulbure, logoped.

6. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "p" şi "b".

- porumb, probă, proverb, porumbel, plimbare, problemă;
- plumb, superb.

III. ETAPA DE AUTOMATIZARE

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care conţin sunetul "p" iar pe alta care conţin sunetul "b".

Tapului i se făcu sete. El coborî sub un mal abrupt, la izvor, şi se adăpă până se îngreuie de tot. Dând să iasă de sub mal, nici că mai putu. Şi începu să behăie. Vulpea îl văzu şi spuse:

- Aşa păţesc nerozii! Dacă ai avea minte cât păr în barbă, te-ai fi gândit înainte de-a coborâ, cum ai să ieşi de acolo.

2. Citeşte şi memorează:

a) Paşi de păsări pe nisip
Cip, cip, cip şi cip-cirip!
Puii au ieşit la soare
Fremătând din aripioare

c) Lângă sobă stă bunica,
După sobă stă pisica
Tare-i harnică bunica!
Tare-i leneşă pisica!
Că bunica toarce lână
Iar pisica doar o-ngână.
Şi din ce toarce pisica,
Nu poţi împleti nimica
Dar din ce toarce bunica
Multe poţi să împleteşti
Dacă stai să te gândeşti.

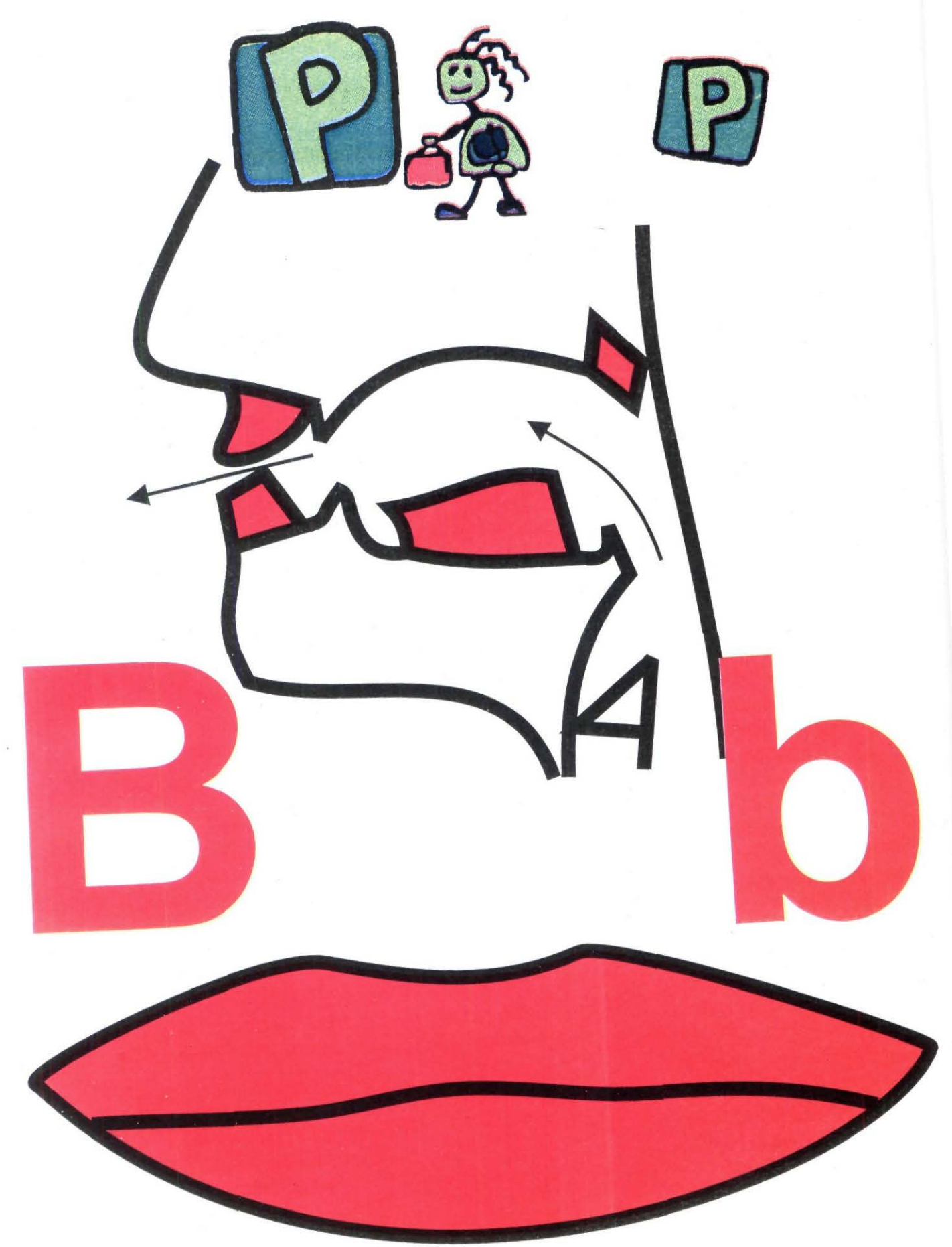
b) - Boc, boc, boc!
Boby este un boboc
Galeş, galben şi bondoc
- Boc, boc, boc.

Bate iar, bate din nou,
Şade singur într-un ou.
Uşă nu-i, fereastră nu e,
N-are cine să-i descuie.
N-are bietul de boboc
Înăuntru pic de loc!
Boc, boc, boc!
L-a-ncuiat plecând la piaţă
Mama lui, măicuţa raţă,
Când s-a-ntors - bobocul nu-i
Numai coaja oului.

3. Citeşte şi ghiceşte:

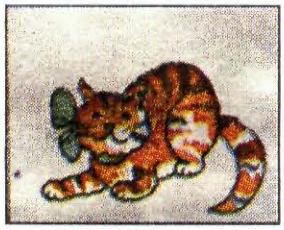
a) Covor negru pe perete
Are cretă şi burete
(tabla)

b) Dacă-l uzi el face spumă
Şi-ţi alunecă din mână.
(săpunul)


P
P
B
b

I. ETAPA DE EMITERE

1. Cum face? 2. Scriem sunetul auzit cu această literă. 3. Imităm *împreună* acest model:

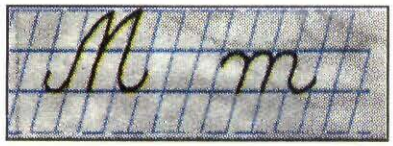


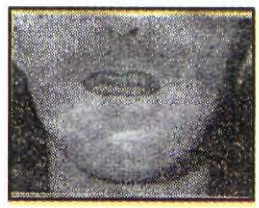
miau-miau

M m

M - consoană
- sonată
- bilabială
- sonoră
- nazală

muu-muu





II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă *concomitent cu mine* silabele:

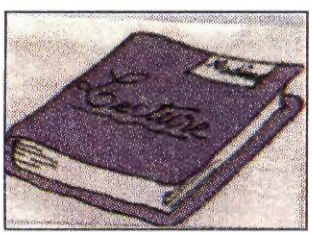
ma	ama	am	mam	mama	mama	mama	mamo	mpa	ampa
mă	ămă	ăm	măm	mămă	mamă	măma	măm	mpă	ămpă
mâ	îmâ	îm	mâm	mâmâ	mamâ	mâma	mâmu	mpâ	împâ
me	eme	em	mem	meme	mame	mema	mema	mpe	empe
mi	imi	im	mim	mimi	mami	mima	mimă	mpi	impi
mo	omo	om	mom	momo	mamo	moma	momâ	mpo	ompo
mu	umu	um	mum	mumu	mamu	muma	mume	mpu	umpu
v+c	v+c+v	v+c	c+v+c	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+c+v	v+c+c+v
c-const	c-cons	c-const	c-dubl	c-dubl	c-dubl	c-dubl	c-dubl	c1,2-cons	c1,2-cons
v-se	v-dubl	v-se	v-se	v-dubl	v1- const v2-se	v1-sch v2- const	v1-se v2-op	v-se	v-dubl

Notă: c- consoană; v- vocală; const- constantă; se- în serie; dubl- dublă; op-opuse.

2. Pronunță *după mine* cuvintele:

- mac, mai, mal, marş, măr, mânz, melc, mers, miel, miez, moft, moş, moţ, mov, mult, must, mut;
- romi;
- ham, neam, ram, vrem, pom, rom, drum, scrum.

Ține minte în câte poziții se aude sunetul "m".



mov

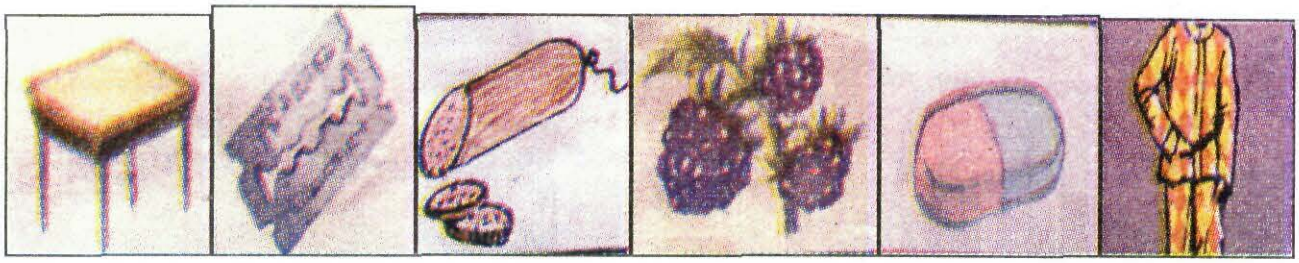
pomi

om

M

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

- mapă, manta, maior, maghiar, magnet, maistru, marcă, mare, maro, martor, masă, mască, măcriş, măgar, mălai, mălin, mărar, mărgea, măsea, mână, medic, mediu, meniu, meşter, metal, metru,microb, miere, mijloc, minge, minte, minus, mire, moară, model, morcov, motor, munte, murdar, muşcat, muştar, mutat, muzeu;
- amar, stomac, cremă, crimă, gură, număr, palmă, poamă, primar, ramă, spumă, temă, umăr, vamă, nume, vreme
- program, cântar, lacom, costum, album, volum, parfum.



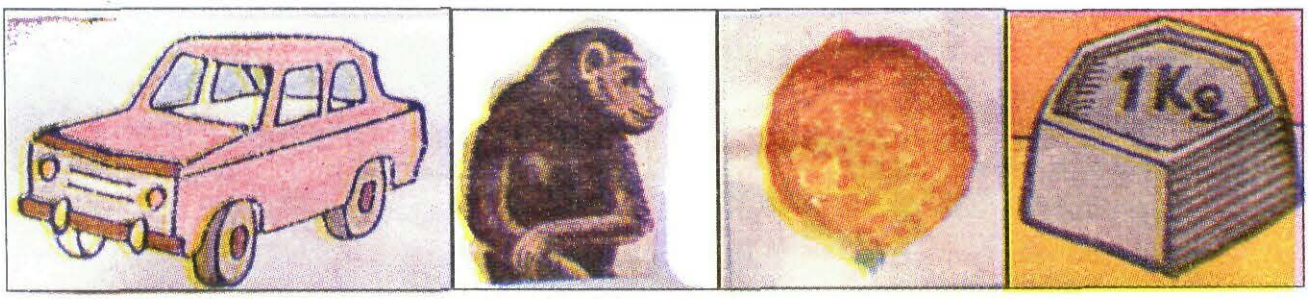
ma-să la-mă sa-lam mu-re gu-mă cos-tum

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

- macara, macaroane, magazin, maimuţă, maioneză, manual, maramă, margine, marinar, marmeladă, marmură, materie, matematică, material, mazăre, măceşe, mămăligă, mănuşă, mărţişor, măsline, mătură, mâncare, mecanic, medalie, medicament, meserie, microfon, milion, minciună, mireasă, mobilă, monedă, motoretă, muncitor, muzică;
- diamant, farmacie, inimă, lacrimă, lămâie, lumină, alimente, amendă, american, cameră, domestic, femeie, legume, telemea, amintire, cimitir, dimineaţă, domiciliu, emisiune, lumină, omidă, comună, cutremur;
- povestim , cântărim.

5. Citeşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul "m"? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐



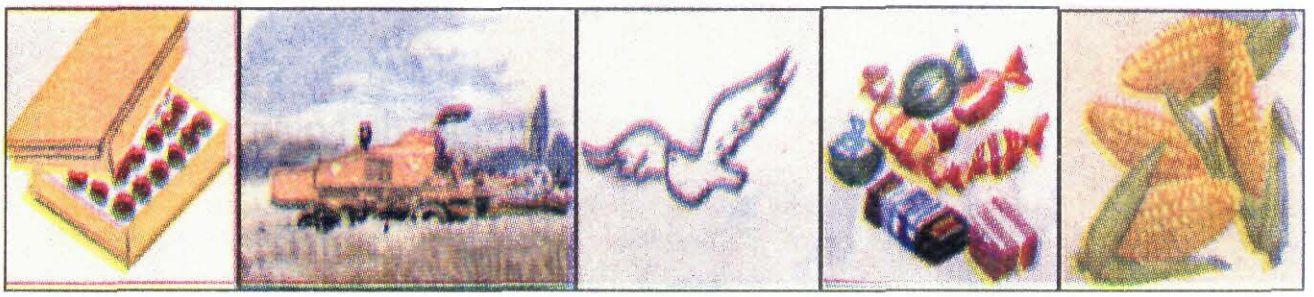
maşină maimuţă lămâie kilogram

6. Citeşte *după mine* cuvintele:

- neamţ, smalţ, strâmb, semn, timp, romb, somn, smoc, scump;
- basm, calm, gem, ţărm.

câmp zmeu lemn ghimpi dorm

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul "m" în combinaţie cu alte consoane după modelul:



ambalaj combină porumbel bomboane porumb

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera "m"?

- ar-ă, bu-bac, ci-ent, co-pot, doa-nă, fer-ă, for-ă, la-pă, li-bă, po-pă, si-plă, şa-pon, te-plu, tâ-plar, toa-nă, tra-vai, tro-pă, u-bră, zâ-bet, zi-bru, co-pozitor, cu-părături, dece-brie, far-acie, i-portant, î-brăcă-inte, î-părat, pli-bare, sâ-bătă, s-ântână, şa-pania, z-eură.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul "m".

Animalul din basm .....
Moşul are un ..... frumos.
..... umblă pe drum.

Alcătuieşte şi alte propoziţii.

I. ETAPA DE EMITERE

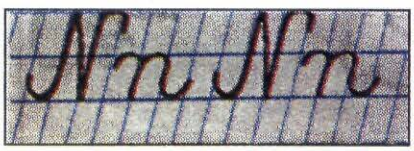
1. Cum face?

nani-nani

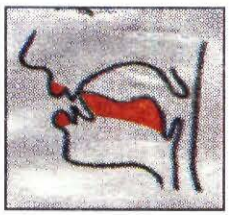
ping-pong

2. Scriem sunetul auzit cu această literă.

N n



3. Imităm *împreună* acest model:



N - consoană
- sonantă
- sonoră
- anterolingvală
- dentală
- nazală

II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă *concomitent cu mine* silabele:

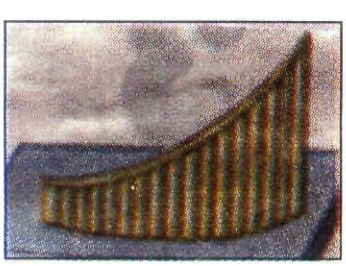
na	ana	an	nan	nana	nana	nana	nani	nta	anta
nă	ănă	ăn	năn	nănă	nană	năna	nănu	ntă	ăntă
nâ	înâ	în	nân	nânâ	nanâ	nâna	nâna	ntâ	întâ
ne	ene	en	nen	nene	nane	nena	neno	nte	ente
ni	ini	in	nin	nini	nani	nina	nină	nti	inti
no	ono	on	non	nono	nano	nona	none	nto	onto
nu	unu	un	nun	nunu	nanu	nuna	nunâ	ntu	untu
v+c	v+c+v	v+c	c+v+c	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+c+v	v+c+c+v
c-const	c-cons	c-const	c-dubl	c-dubl	c-dubl	c-dubl	c-dubl	$c_{1,2}$-cons	$c_{1,2}$-cons
v-se	v-dubl	v-se	v-se	v-dubl	v_1- const v_2-se	v_1-sch v_2- const	v_1-se v_2-op	v-se	v-dubl

Notă: c- consoană; v- vocală; const- constantă; se- în serie; dubl- dublă; op-opuse.

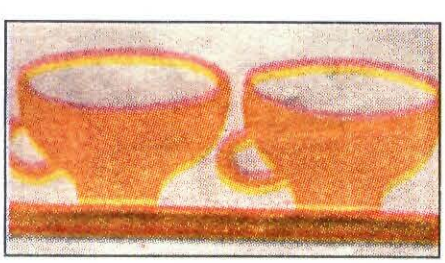
2. Pronunță *după mine* cuvintele:

- nas, naș, nea, neamț, nerv, nes, nod, noi, nor, nord, nou, nuci, nul;
- ani, fani, bani, răni, suni, buni, luni;
- an, ban, han, tren, crin, fin, lin, plin, spin, vin, bon, con, tron, bun, tun, sun.

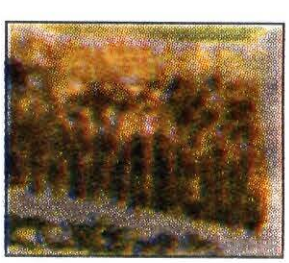
Ține minte în câte poziții se aude sunetul "n".



nai



căni



lan

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

- navă, nămol, năuc, nebun, nectar, nedrept, negoț, negru, neon, nepot, nimic, ninge, nisip, noapte, nora, normă, normal, noroc, noroi, notă, nouă, nufăr, numai, număr, nume, nuntă, nutreț;
- canal, spanac, pană, geană, blană, rană, cană, zână, mână, tânăr, haină, lună, mină, câine, inel, sunet, vineri, bunic, rănit, minut, sărut;
- bostan, castan, cazan, ciocan, ecran, pian, țigan, român, stăpân, desen, şaten, teren, bazin, cămin, creştin, ieftin, puțin, latin, străin, balcon, balon, buton, carton, cordon, creion, vagon, alun, dejun, săpun, scaun.

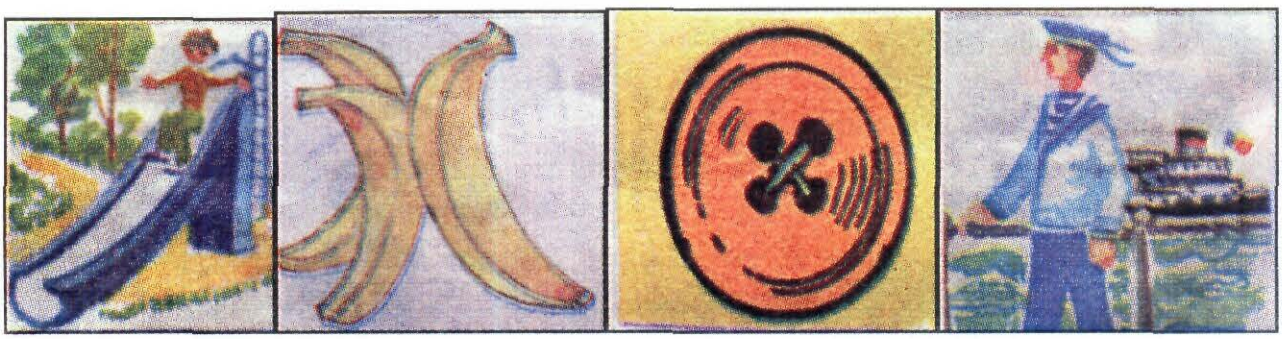
na-ră pe-nar bor-can nu-că lu-nă sca-un

4. Pronunță *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziții cu acestea.

- narcisă, naştere, natură, navetă, nădejde, năzdrăvan, neatent, necăjit, necesar, negustor, nesigur, nevastă, nevoie, nicăieri, noiembrie, norocos, numeros;
- canapea, icoană, lumânare, vânător, marinar, albină, cabină, maşină, regină, streaşină, tulpină, vitrină, cabinet, cărbune, ruşine, unire, vinete, inimă, liniște, peniță, periniță, polonic, raniță, uniformă, ianuarie;
- căpitan, italian, examen, buletin, acordeon, avion, biberon, camion, telefon.

5. Citaşte imaginile. În care poziție auzi sunetul "n"? Notează cu x în căsuța potrivită locul sunetului în cuvânt.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

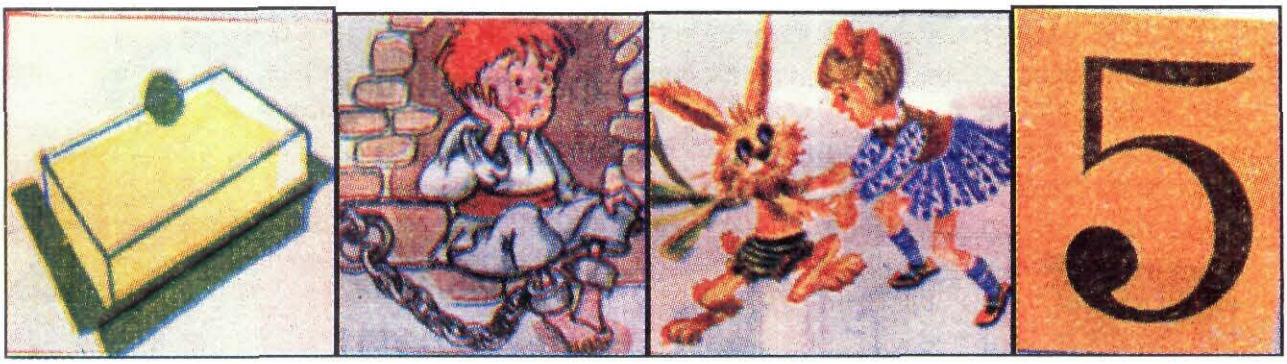


tobogan banane nasture marinar

N

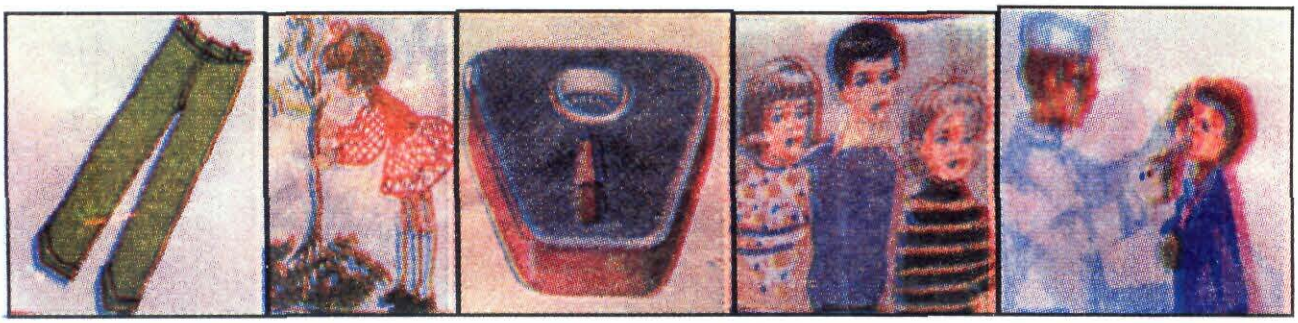
6. Citeşte *după mine* cuvintele:

- blând, gând, rând, vânt, front, lung, prunc, punct, uns;



unt lanț dans cinci

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conțin sunetul "n" în combinație cu alte consoane după modelul:



pantaloni plantă cântar cântă dantură

8. Ce cuvinte obții dacă înlocuieşti liniuțele din următoarele cuvinte, cu litera "n"?

- argi-t, ba-că, ba-dă, bol-av, brâ-ză, car-e, fru-ză, fu-tă, iar-ă, mi-ge, -i-ge, pa-tof, pâ-ză, preze-t, cât-ați, răspu-s, rotu-d, toam-ă, a-te-ă, be-zi-ă, cer-eală, co-cediu, co-servă, fur-ică, gim-astică, li-gură, piv-iță, secu-dă, tra-dafir, vâ-zător.

9. Completează propozițiile următoare cu cuvinte care conțin sunetul "n".

Nina are un . . . . . .
Noi cântăm la . . . . . .
Pe. . . . . e un creion nou.

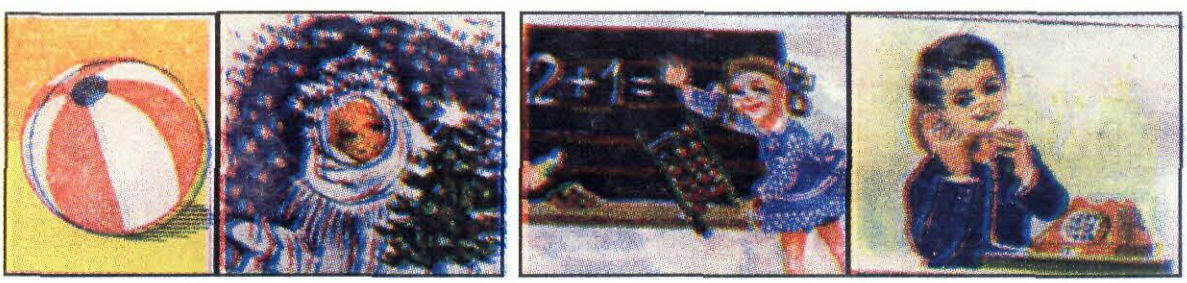
Alcătuieşte şi alte propoziții.

III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "m" şi "n".

ma-na	ama-ana	am-an	mam-man	mana
mă-nă	ămă-ănă	ăm-ăn	măm-năn	mănă
mâ-nâ	îmâ-înâ	îm-în	mîm-nîn	mânâ
me-ne	eme-ene	em-en	mem-nen	mene
mi-ni	imi-ini	im-in	mim-nin	mini
mo-no	omo-ono	om-on	mom-non	mono
mu-nu	umu-unu	um-un	mum-nuṇ	munu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:



minge ninge sumă sună

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziții cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:
-nai-mai, nea-mea, nod-mod, noi-moi, nor-mor, ramă-rană, vamă-vană, coamă-coană, ham-han, gem-gen.

4. Asociază sunetele sonore "m" şi "n" de mişcările produse la nivelul gâtului.

5. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "m" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "n".
- măr, moş, lan, bombă, frunză, cală, bancă, mătură, buzunar, frumos, parfum, balon, ham, ordin.

6. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "m" şi "n".
-mărunt, meniu, şampon, toamnă, număr, dimineață;
-lemn, neam, alimente, munte, minciună, muncitor, somn.

III. ETAPA DE AUTOMATIZARE

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care conţin sunetul "m" iar pe alta care conţin sunetul "n".

O maimuţă avea doi pui. Pe unul îl iubea, pe celălalt nu. Într-o zi, nişte oameni luară urmele maimuţei. Aceasta înşfăcă puiul îndrăgit şi fugi cu el, lepădându-l pe celălalt. Puiul neiubit de mamă se ascunse în hăţişul pădurii, oamenii nu dădură cu ochii de el şi trecură mai departe. Maimuţa sări într-un copac, dar grăbită cum era, izbi odrasla cu capul de un ciot şi aceasta muri. După ce oamenii plecară, maimuţa porni să-şi caute puiul neiubit, dar nu-l mai putu găsi şi rămase şi fără acesta.

2. Citeşte şi memorează:

a) Moş Martin mănâncă mure
în desişul din pădure
. . . . . .
Zice-o gaiţă isteaţă
- Dă-mi şi mie de-o dulceaţă!
Măcar una de culeg
Mi-ar ajunge un an întreg
Moş Martin n-o asculta
Mormăia şi-nfuleca.
. . . . . .

b) Toate par întunecate
Neagră-i noaptea, neagră-i toată
Păsările, bunăoară,
Toate seamănă a cioară

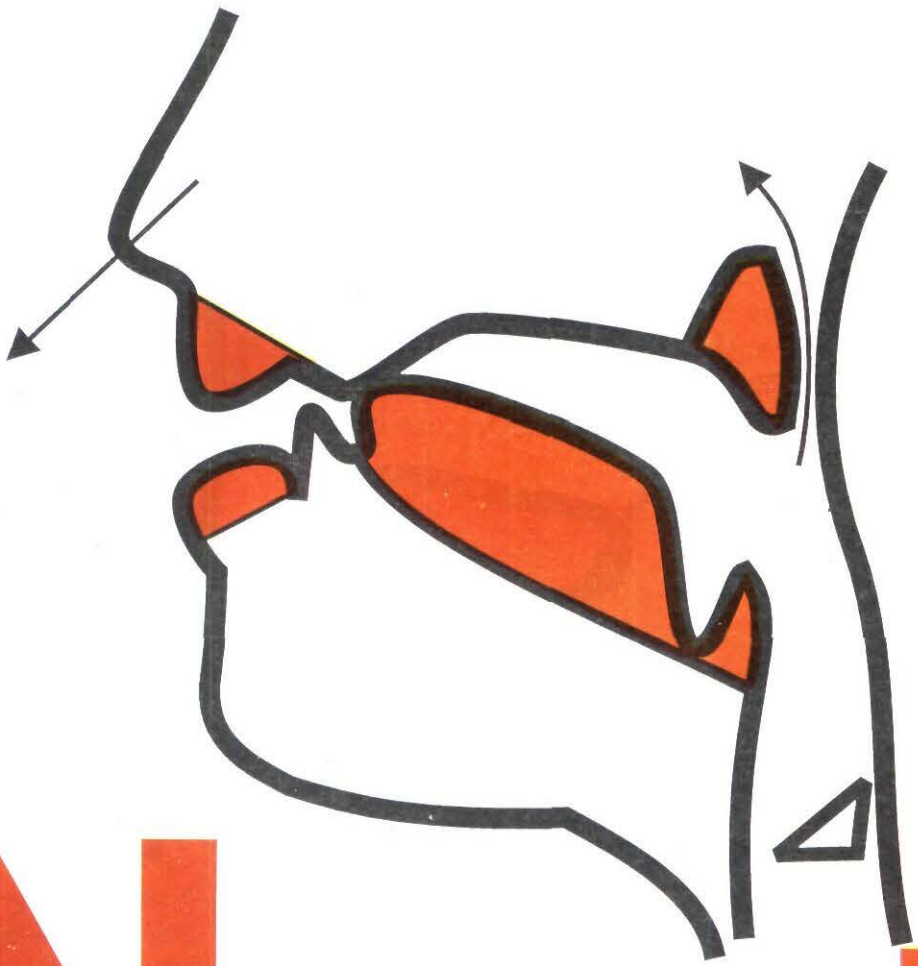
3. Citeşte şi ghiceşte:

a) Sunt animale de casă,
Umblă adesea pe sub masă,
Dar când se întâlnesc,
Tare rău se mai sfădesc!
(*motanul şi câinele*)

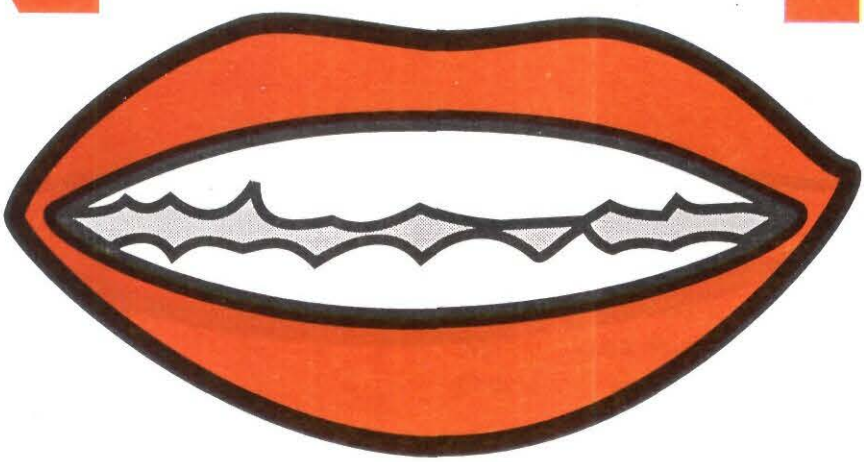
b) Vremea când este frumoasă,
Şade-n cui închisă-n casă,
Numai ploaia dacă vine
O desfac şi-o iau cu mine.
(*umbrela*)

M m

Mama murmură o melodie.



N n



Nina este la nunta Nonei.

I. ETAPA DE EMITERE

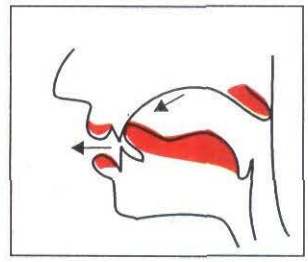
1. Cum face?

tic-tac

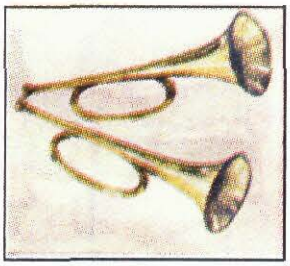
2. Scriem sunetul auzit cu această literă:

T t

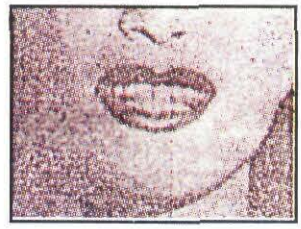
3. Imităm împreună acest model:



T -consoană
- ocluzivă
- surdă
- anterolingvală
- dentală
- orală



ta-ta-ta



II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă *concomitent cu mine*

te	ete	et	tet	tete	tete	tete	teta	tre	etre
ti	iti	it	tit	titi	teti	tite	titu	tri	itri
tâ	îtâ	ît	tât	tâtâ	tetâ	tâte	tâto	trâ	îtrâ
tă	ătă	ăt	tăt	tătă	tetă	tăte	tăti	tră	ătră
ta	ata	at	tat	tata	teta	tate	tată	tra	atra
to	oto	ot	tot	toto	teto	tote	tote	tro	otro
tu	utu	ut	tut	tutu	tetu	tute	tutâ	tru	utru
v+c	v+c+v	v+c	c+v+c	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+c+v	v+c+c+v
c-const	c-cons	c-const·	c-dubl	c-dubl	c-dubl	c-dubl	c-dubl	$c_{1,2}$-cons	$c_{1,2}$-cons v-
v-se	v-dubl	v-se	v-se	v-dubl	v_1- onst	v_1-sch	v_1-se	v-se	dubl
					v_2-se	v_2- const	v_2-op		

Notă: c- consoană; v- vocală; const- constantă; se- în serie; dubl- dublă; op-opuse.

2. Pronunță *cu mine* cuvintele:

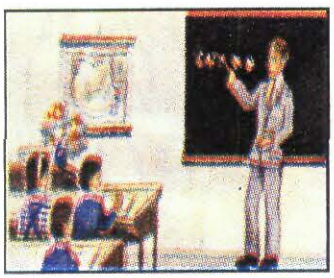
- tei, tel, ten, tir, tiv, timp, târg, tari, talc, tai, toc, top, tos, tot, tors, tub, tun, tur, tuns, ture, tuş, turn;
- lut, mut, gât, lat, cat, sat, stat.

tac

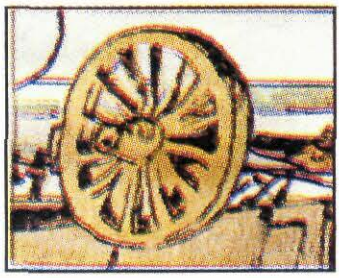
pat

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

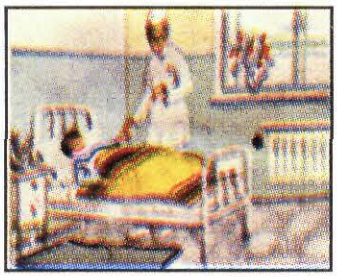
- teatru, temă, teren, tifon, tigru, timbru, titlu, tânăr, târziu, tăcut, tobă, toamnă, toiag, tonă, topor, toxic, tunel, tunet, turist, tutun;
- bretea, frate, neted, prieten, spate, pitic, cretă, notă, sităm, metal, butoi, motor, gutui, rotund;
- balet, bilet, caiet, poet, schelet, secret, suflet, chibrit, urât, capăt, murat, sărat, palat, nepot, clocot, pilot, bătut, cusut, sărut.



ta-blă



roa-tă



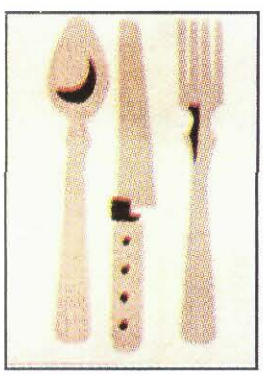
ha-lat

4. Pronunță *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziții cu acestea.

- telefon, telemea, televizor, terasă, terminat, tigaie, tăcere, tăieței, târâțe, tabără, tarabă, taragot, toaletă, tocăniță, tomate, tutungerie;
- butelie, literă, material, putere, perete, viteză, matematică, patine, brutărie, bucătărie, casetă, înghețată, lopată, paraşută, capitală, mătase,ospătar, petală, pedală, autobuz, abator, fotografii, vânător, vânzător, mătură, mătuşă, pătură, prăjitură;
- cabinet, alfabet, împletit, odihnit, părăsit, afumat, aglomerat, aluat, împărat, încălțat.

5. Citeşte imaginile. În care poziție auzi sunetul "t"? Notează în căsuță.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐



tacâmuri

catalog

îmbrăcat

6. Citeşte *după mine* cuvintele:

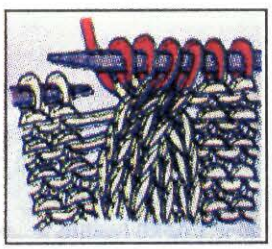
- treaz, trei, tren, trib, trist, trag, trai, trap, tras, trup;
- stea, ştirb, stop, stuf, stup;
- drept, fiert, piept, sfert, spirt, sfânt, vânt, copt, cort, port, mort, post, prost, fruct, gust, must, scurt, punct.

tron

stropi

tort

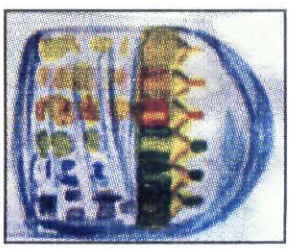
7. Găseşte cât mai multe cuvinte careconţin sunetul "t" în combinaţii cu alte consoane după modelul:



tricotez

tractor

trompetă



trusă

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte cu litera "t"?

- cân_ec, lap_e, mun_e, peş_e, pu_red, an_renor, pe_recere, bal_ă, gean_ă, nun_ă, poar_ă, rache_ă, bă_rână, smân_ână, fo_bal, s_radă, cas_ană, chi_ară, s_adion, ac_or, pan_ofi, pe_rol, s_ofă, s_omac, is_orie, direc_or, por_ocală, s_ropi_oare, ro_und, albas_ru, us_uroi, s_rugure.

9. Completaţi propoziţiile următoare cu, cuvintele care conţin sunetul "t".

La teatru am văzut un . . . . . .
În caiet sunt multe . . . . . .
Trenul soseşte la . . . . . .
Pe tavă este mult . . . . . .

Alcătuiţi şi alte propoziţii.

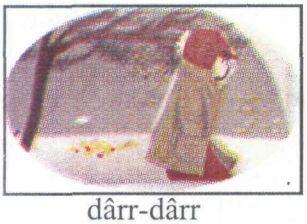
D

I. ETAPA DE EMITERE

1. Cum face?

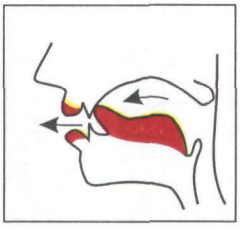
2. Scriem sunetul auzit cu această literă.

3. Imităm *împreună* acest model:

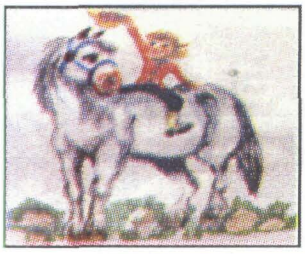


dârr-dârr

D d



D - consoană
- ocluzivă
- sonoră
- anterolinguală
- dentală
- orală



edi	dide	didu	dri	idri
edâ	dâde	dâdi	drâ	îdrâ
edă	dăde	dădo	dră	ădră
eda	dade	dadă	dra	adra
edo	dode	dode	dro	odro
edu	dude	duda	dru	udru
v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+c+v	v+c+c+v
dubl	c-dubl	c-dubl	$c_{1,2}$-ons	$c_{1,2}$-cons
-const	v_1-sch	v_1-se	v-se	v-dubl
-se	v_2-const	v_2-op		
op-opuse.				

dî	îdî	îd	dîd	dîdî	d
dâ	îdâ	îd	dîd	dâdâ	d
dă	ădă	ăd	dăd	dădă	d
da	ada	ad	dad	dada	d
do	odo	od	dod	dodo	d
du	udu	ud	dud	dudu	d
v+c	v+c+v	v+c	c+v+c	c+v+c+v	c-
c-const	c-cons	c-const	c-dubl	c-dubl	c-
v-se	v-dubl	v-se	v-se	v-dubl	v
					v

Notă: c- consoană; v- vocală; const- constantă; se- în serie; dubl- dublă;

uh, dur, duş, dus;
, sud.
netul "d".

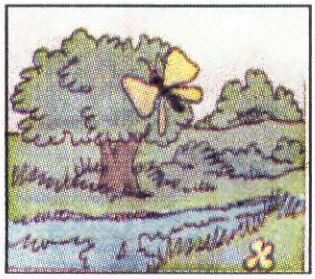
2. Pronunță *după mine* cuvintele:
- des, deal, disc, dar, dans, dop, dor, domn, dud, d
- ied, blid, zid, brad, grad, cod, nod, rod, crud, nuc

Ține minte în câte poziții se aude su

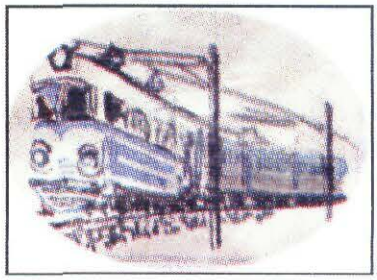
3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le!

- decor, defect, deget, dejun, delfin, deltă, dentist, desculţ, desen, deştept, deşeu, diavol, direct, divorţ, dafin, damă, dascăl, dată, dator, doamnă, doboş, doctor, doică, dolar, doliu, dosar, dovleac, dulap;
- judeţ, lider, model, podea, student, medic, podiş, adânc, cadă, coadă, ladă, modă, rudă, gradat, sudat, bidon, cadou, adult, haiduc, păduri, produs;
- putred, palid, lichid, solid, timid.

din-te



me-diu



ra-pid

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

- deţinut, decembrie, deceniu, decupat, definiţie, degerat, depozit, derdeluş, detergenţi, diafilm, dicţionar, domiciliu, domestic, dorinţă, dormeză, dormitor, duminică, durere, dumneata;
- accident, adevărat, broderie, frigider, idee, repede, scădere, adidas, budincă, grădină, medicament, invidios, piedică, preşedinte, radieră, radio, stadion, cărămidă, laudă, lebădă, omidă, rădăcină, zăpadă, adormit, cascador, adunat, educator, păduche, pădurar;
- logoped, patruped, camarad.

5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul "d"? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

dirijor

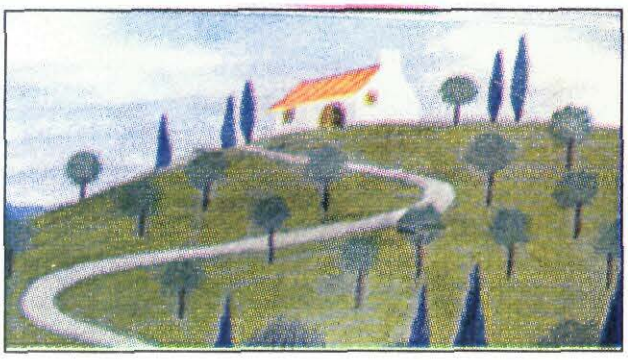
ridiche

individ

D

6. Citeşte *după mine* cuvintele:

- drept, drac, drag, drob, drog;
- jder;
- ghid, blând, gând, rând, gard, cald, fard, blond, bord, cord..



drum

surd

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul "d" în combinaţie cu alte consoane după modelul:

drapel

drăgălaş

drumeţi

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera "d"?

ar-ei, braz-ă, cor-on, gân-ac, mur-ar, par-on, san-wiş, scan-al, sol-at, ur-ă, ver-e, a-resă, ar-elean, bor-ură, căl-ură, colin-ă, in-ian, în-doit, oglin-ă, par-esiu, rân-unică.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul "d".

Sub brad sunt două. . . . . .
Pe drum este un . . . . . cu coada murdară.
Sanda s-a dus pe . . . . . .

Alcătuieşte şi alte propoziţii.

III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "t" şi "d".

te-de	ete-ede	et-ed	tet-ded	tede
ti-di	iti-idi	it-id	tit-did	tidi
tâ-dâ	îtâ-îdâ	ît-îd	tât-dâd	tâdâ
tă-dă	ătă-ădă	ăt-ăd	tăt-dăd	tădă
ta-da	ata-ada	at-ad	tat-dad	tada
to-do	oto-odo	ot-od	tot-dod	todo
tu-du	utu-udu	ut-ud	tut-dud	tudu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

tuş duş vânt vând

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziții cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

- tac-dac, top-dop, trag-drag, cot-cod, rit-rid, tată-dată, toamnă-doamnă, păturі-păduri, săltat-soldat, pălit-palid.

4. Asociază sunetul sonor "d" de mişcările produse la nivelul gâtului. Compară şi diferențiază sunetul surd "t" de cel sonor "d".

5. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "t" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "d".

- tablă, depus, fată, bidon, perdea, ghepard, poartă, verde, pitic, vestă, întins, debara, drept, drag.

6. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "t" şi "d".

- deşert, deştept, stradă, tindă, stadion, trandafir, dentist, departe, dedesubt, destinație, destins;
- drept, neted, putred, rotund, accident.

III. ETAPA DE AUTOMATIZARE

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care conţin sunetul "t" iar pe alta pe cele care conţin sunetul "d".

În toamnă, grâul adunat de furnici prinzând umezeală, acestea îl scoaseră la uscat. O libelulă flămândă le ceru să-i dea şi ei câteva boabe. Furnicile îi spuseră:

- Păi de ce nu ţi-ai adunat din vară bucatele?

Libelula răspunse:

- N-am avut timp: am cântat toată vara.

Furnicile râseră şi grăiră aşa:

- Dacă vara ai cântat, iarna pun-te pe jucat!

2. Citeşte şi memorează:

a) Ghem de spini şi ţepi uscate,
Stă-ntărit ca-ntr-o cetate.
Poate trece un vecin
Peste el cu carul plin
Că nu simte nici atât
Cât l-ai gâdila pe gât.
Ca să-l scoată ca să iasă,
Câinii-l latră. Lui nu-i pasă.
Unul, încercând un pas,
S-a ciocnit în ghimpi la nas,
Fiindcă tontul şi netotul
Şi-a vârât în ace botul.

b) Dinu, Dina, Dan şi Dora,
Dau de-a dura-n toată ora
Câte-o minge, câte-un cerc,
Să-i opresc nici nu încerc!
. . . . . .
Uite-un cerc de-a rostogolul,
Chiar acum mi-a dat ocolul!
Uite-o minge care sare
Din pământ până la soare,
Dar de-atâta oboseală
Cad răpuşi de ameţeală.

3. Citeşte şi ghiceşte:

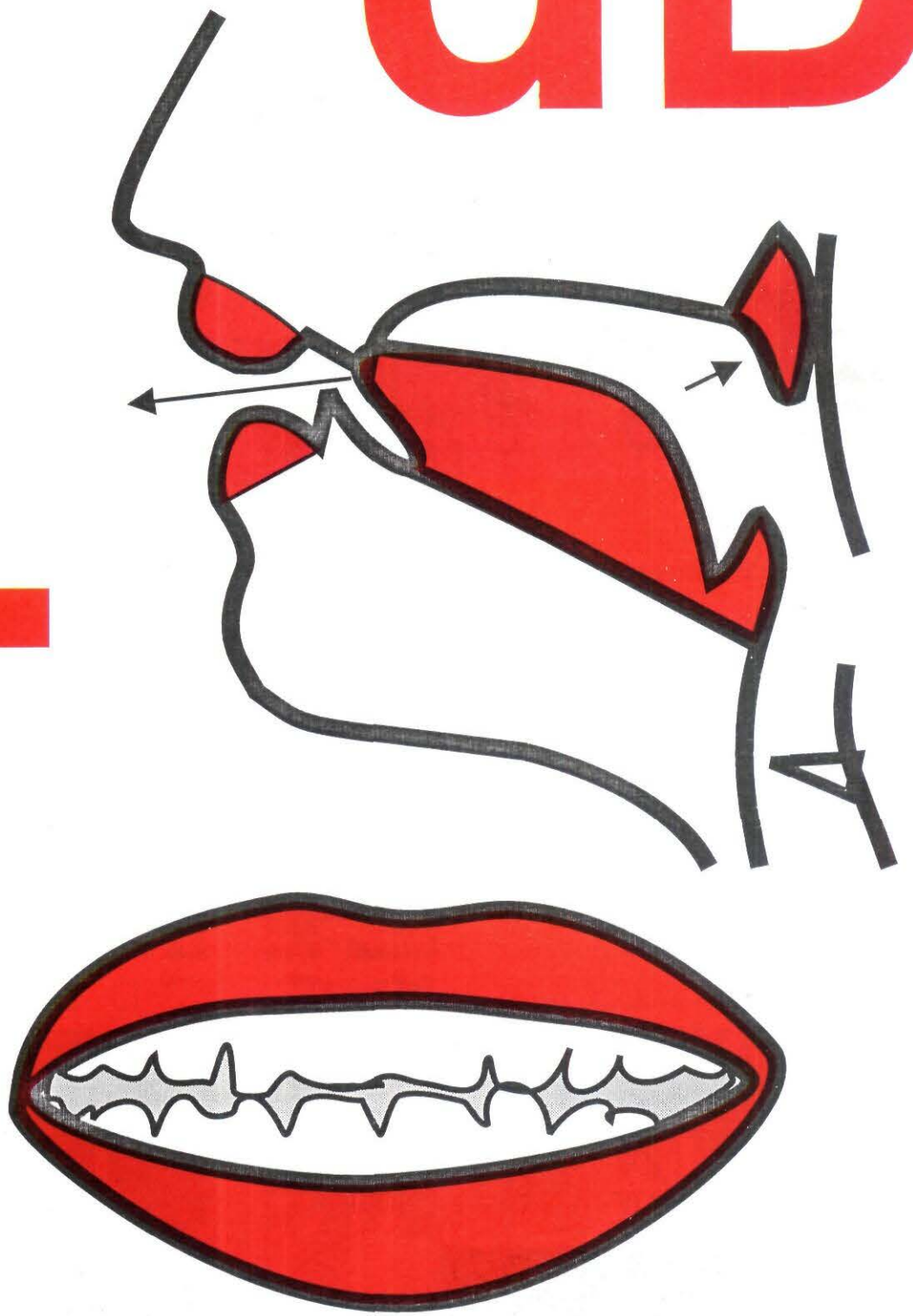
a) Sunt cu foi nu sunt copac
Haină nu-s dar sunt cusută
Nu sunt om, dar vezi, nu tac
ştiu să spun poveşti o sută.
(cartea)

b) Are floare
Şi ghimpi are,
Şi parfumul cel mai tare.
(trandafirul)

Dana se scaldă.

dD

tT



Titi toacă tare toată noaptea.

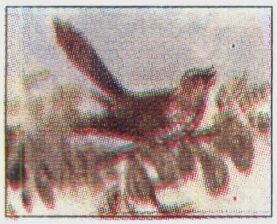
C

I. ETAPA DE EMITERE

1. Cum face?

2. Scriem sunetul auzit cu această literă.

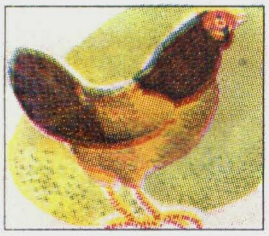
3. Imităm *împreună* acest model:



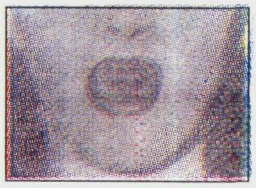
cip-cirip

C c

C - consoană
- ocluzivă
- posterolinguală
- surdă
- velară



cot-codac



II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă *concomitent cu mine* silabele:

ca	aca	ac	-	-	-	-	cachi	cra	acra
că	ăcă	ăc	-	-	-	-	căche	cră	ăcră
câ	îcâ	îc	câc	-	-	-	câco	crâ	îcrâ
che	eche	ec	chec	cheche	cache	checa	checă	cre	ecre
chi	ichi	ic	chic	chichi	cachi	chica	chică	cri	icri
co	oco	oc	coc	coco	-	coca	cocu	cro	ocro
cu	ucu	uc	cuc	cucu	cacu	cuca	cuca	cru	ucru
v+c	v+c+v	v+c	c+v+c	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+c+v	v+c+c+v
c-const	c-cons	c-const	c-dubl	c-dubl	c-dubl	c-dubl	c-dubl	$c_{1,2}$-cons	$c_{1,2}$-cons v-
v-se	v-dubl	v-se	v-se	v-dubl	v_1- const v_2-se	v_1-sch v_2-const	v_1-se v_2-op	v-se	dubl

Notă: c- consoană; v- vocală; const- constantă; se- în serie; dubl- dublă; op-opuse.

2. Pronunță *după mine* cuvintele:

- cap, cald, calm, car, caș, chec, chef, chei, chel, chin, chip, chior, chioșc, coc, coif, coji, colț, con, cor, corb, corn, corp, coș, cot, cui, cuc, cub;
- ac, lac, mac, sac, bec, sec, mic, plic, bloc, joc, loc, soc, stoc, șoc, toc, suc.

Ține minte în câte poziții se aude sunetul "c".

cal

lac

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

- cadă, cadou, cafea, caiet, cană, capac, carne, carnet, capră, carte, cartof, castel, cazan, călcâi, căpşun, cățel, câine, cârjă, cârlig, cântă, chelner, chinez, coadă, coamă, cocor, colac, coleg, colind, comod, cordon, costum, covor, cuier, curea, cuțit, cuvânt, cuşmă, curte, curcan, curat, cuptor, cules, culcat;
- acar, ficat, plecat, stricat, rocă, doică, vacă, focă, cocon, cocoş, ecou, sacou, tricou, acum, tăcut;
- sărac, bumbac, stomac, gânsac, berbec, pitic, plastic, public, veşnic, trafic, noroc, mijloc, butuc, haiduc.

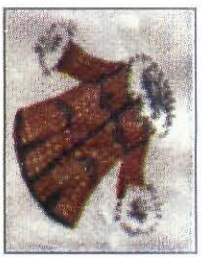
ca-să

cio-can

do-vleac

co-pac

co-coş

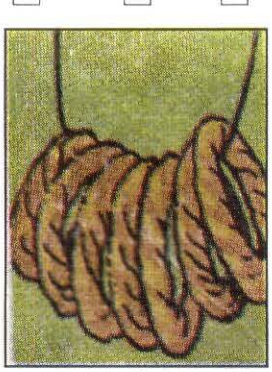

co-joc

4. Pronunță *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziții cu acestea.

- cabană, cabină, calendar, cameră, camion, carie, carnaval, cartier, casetofon, castraveți, catalog, catifea, căciulă, călăreț, căluşar, cămară, cămaşă, câmpie, cânepă, chirie, chitară, colibă, conservă, copertă, coridor, culoare, curios, cunoscut;
- acasă, african, alocație, educator, macara, duminică, furnică, jucărie, muzică, împachetat, ochelari, rochiță, acoperiş, sacoşă, alunecuş, facultate, periculos, secundă;
- austriac, zodiac, amestec, antibiotic, catolic, istoric, igienic, întuneric, mecanic, reciproc, ghemotoc, cauciuc.

5. Citaşte imaginile. În care poziție auzi sunetul "c"? Notează cu x în căsuța potrivită locul sunetului "c" în cuvânt.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐


covrigi

elicopter

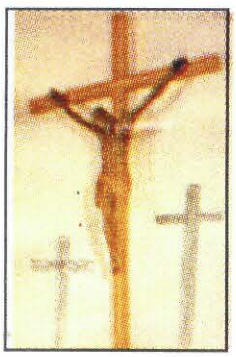
acordeon

curcubeu

C

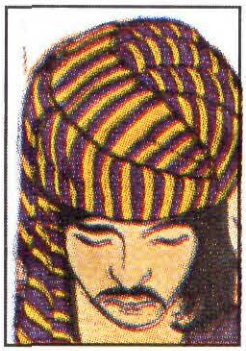
6. Citeşte *după mine* cuvintele:

- clop, clovn, club, clar, clei, clip, clin;
- scop, scor, scrum, scai, rok, act, fruct, punct;
- brusc, prunc, porc, pâlc, banc, parc, arc, melc.



cruci

scriu



turc

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul "c" în combinaţie cu alte consoane după modelul:

cristal

creion

cratiţă

Crăciun

croitor

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera "c"?

- a-tor, as-uns, ban-ă, bor-an, broas-ă, -ul-uş, do-tor, gâs-ă, lu-ru, mus-ă, pes-ar, pi-tor, s-ară, s-aun, s-oi-ă, a--ident, a-variu, dire-tor, inje-ţie, la-rimă, o-tombrie, remor-ă, s-riitor, răs-oală, sor-ova, s-ândură.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul "c".

În sac e ascuns un . . . . . .
Pisica . . . . . chec cald.
Colegul meu de bancă este . . . . . .

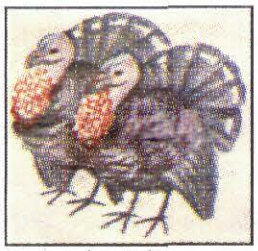
Alcătuieşte şi alte propoziţii.

I. ETAPA DE EMITERE

1. Cum face?

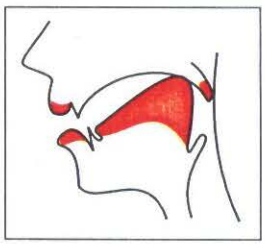
2. Scriem sunetul auzit cu această literă.

3. Imităm *împreună* acest model:

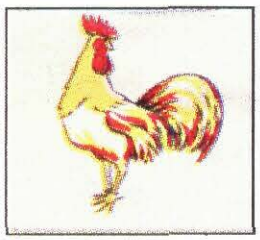


glu-glu

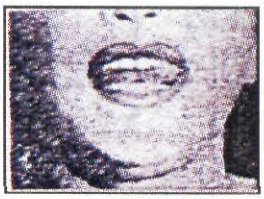
G g



G - consoană
- ocluzivă
- posterolingvală
- sonoră
- velară



cucurigu



II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă *concomitent cu mine* silabele:

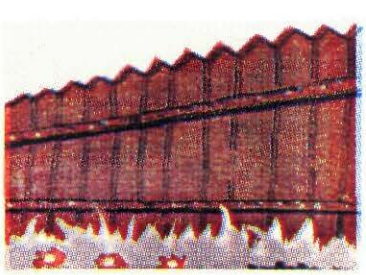
ga	aga	ag	gag	gaga	gaga	gaga	gaghi	gra	agra
gă	ăgă	gc	găg	găgă	gagă	găga	găgu	gră	ăgră
gâ	îgâ	îg	gâg	gâgâ	gagâ	gâga	gâghe	grâ	îgrâ
ghe	eghe	eg	gheg	gheghe	gaghe	ghega	ghego	gre	egre
ghi	ighi	ig	ghig	ghighi	gaghi	ghiga	ghigă	gri	igri
go	ogo	og	gog	gogo	gago	goga	goga	gro	ogro
gu	ugu	ug	gug	gugu	gagu	guga	gugâ	gru	ugru
v+c	v+c+v	v+c	c+v+c	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+c+v	v+c+c+v
c-const	c-cons	c-const	c-dubl	c-dubl	c-dubl v1-const v2-se	c-dubl v_1-sch v_2-const	c-dubl v_1-se v_2-op	$c_{1,2}$-cons v-se	$c_{1,2}$-cons v-dubl
v-se	v-dubl	v-se	v-se	v-dubl					

Notă: c- consoană; v- vocală; const- constantă; se- în serie; dubl- dublă; op-opuse.

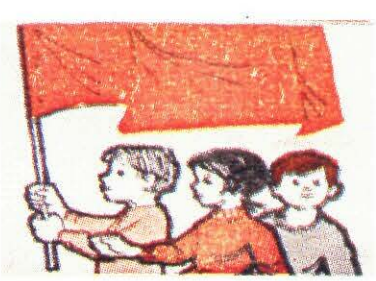
2. Pronunță *după mine* cuvintele:

- gaz, gât, gând,gol, golf, gust;
- drag, fag, prag, trag, jeg, neg, frig, drog, fug, jug, plug.

Ține minte în câte poziții se aude sunetul "g".



gard

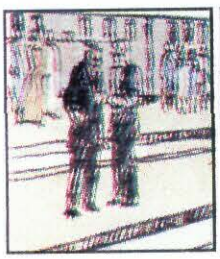


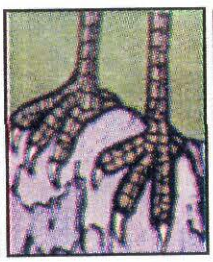
steag

G

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

- garaj, galben, galog, gaşcă, gazdă, gândac, gâscă, golan, guler, gumă, gunoi, gură, gustos, guşă, gutui, guvern;
- bagaj, bogat, egal, legatm ţigan, fugă, leagăn, plagă, pungă, slugă, strigăt, păgân, ogor, negoţ, vagon, august;
- moşneag, coleg, întreg, cârlig, câştig, covrig, bârlog, belşug.





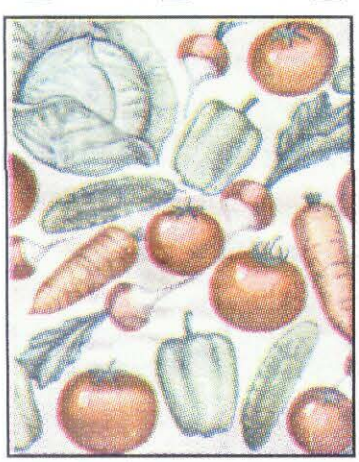
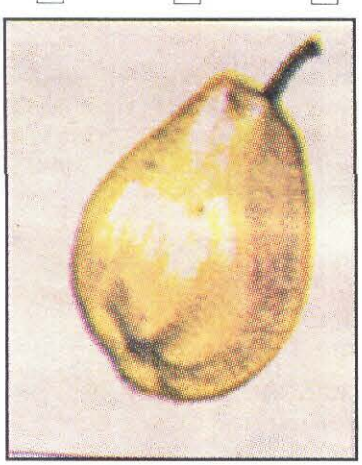
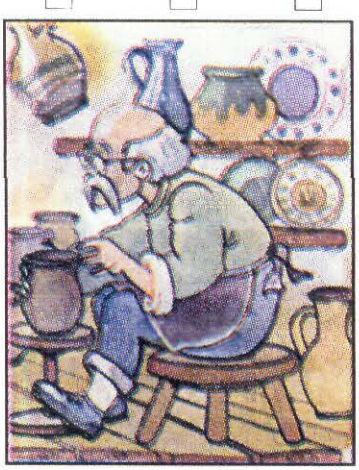
ga-ră mă-gar to-iag ghea-re li-ghean cu-leg

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

- garoafe, garnitură, gaură, gazetă, găină, gălăgie, gălbenuş, găleată, găluşcă, ghiocel, ghirlandă, gogoaşă, gogoşar, gorilă, gospodar, gulie, guraliv;
- autogară, brigadier, elegant, negativ, papagal, ţigară, călugăriţă, înţelegător, pregătit, egoist, dragoste, logoped, bigudiu, fagure, figură, pagubă, regulă;
- esofag, biolog, dialog.

5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul "g"? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

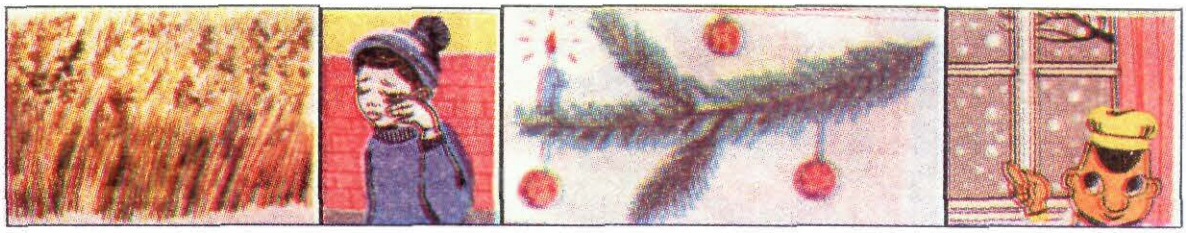
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

legume gutuie moşneag

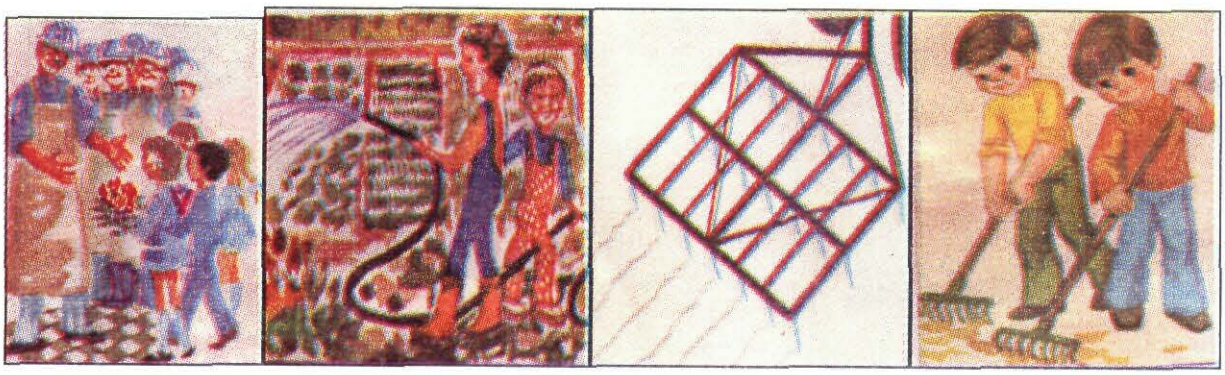
6. Citeşte *după mine* cuvintele:

- glonţ, glas, grup, gros, grad, grai, grajd, gram, gros, grav, grec, greu, gri;
- lung, strung, crâng, stâng, larg, sparg, merg.



grâu curg glob fulg

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul "g" în combinaţie cu alte consoane după modelul:



grupuri grădină grapă greblă

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera "g"?

- ne-ru, în-ust, ti-ru, lin-ură, vir-ulă, sin-ur, a-lomerat, bul-ăr, dun-ă, în-răşat, serin-ă, z-ârcit, pro-ram, z-ardă, a-rafă, foto-rafie, o-radă, a-resiv, ne-resă, pro-res, ri-lă, ţi-lă, a-ricultor, ţn-rijit, pan-lică.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul "g".

Găina moşneagului a înghiţit un . . . . . .
Papagalul ţine în . . . . . un gogoşar întreg.
. . . . . are gâtul lung şi negru.

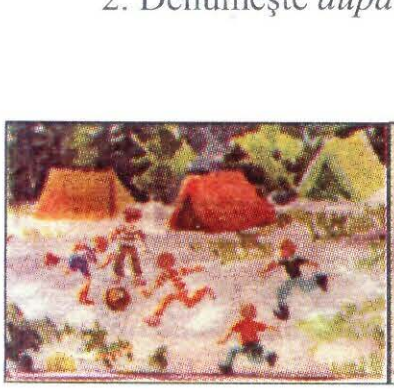
Alcătuieşte şi alte propoziţii.

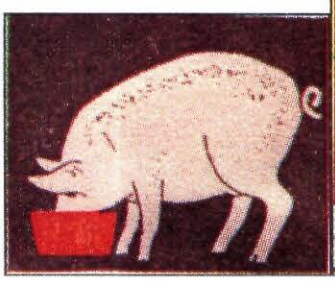
III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "t" şi "c".

te-ce	ete-ece	et-ec	tet-cec	tece
ti-ci	iti-ici	it-ic	tit-cic	tici
tâ-câ	âtâ-âcâ	ât-âc	tât-câc	tâcâ
tă-că	ătă-ăcă	ăt-ăc	tăt-căc	tăcă
ta-ca	ata-aca	at-ac	tat-cac	taca
to-co	oto-oco	ot-oc	tot-coc	toco
tu-cu	utu-ucu	ut-uc	tut-cuc	tucu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:





cort tort porc port

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziții cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

- chei-tei, chip-tip, coc-toc, cos-tos, cot-tot, crai-trai, cub-tub, con-ton, cai-tai, corn, torn, vacă-vată, scop-stop, lac-lat, sac-sat, sărac-sărat, sec-set, cont-tont.

4. Asociază sunetele sonore "c" şi "t" de mişcările produse la nivelul gâtului.

5. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "c" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "t".

- batistă, rezistă, borcan, cocoşi, gogoşi, crin, trib, coseşte, sparg, spart, curbă, curcă, călăreți.

6. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "c" şi "t".

- doctor, tacâm, stomac, tricou, întuneric, catalog, chitară;
- toc, fruct, secret, ficat, stricat, secret, tătic, amestec.

III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "g" şi "d".

ghi-di	ighi-idi	ig-id	ghig-did	ghidi
ghe-de	eghe-ede	eg-ed	gheg-ded	ghede
gâ-dâ	îgâ-îdâ	îg-îd	gâg-dâd	gâdâ
gă-dă	ăgă-ădă	ăg-ăd	găg-dăd	gădă
ga-da	aga-ada	ag-ad	gag-dad	gada
go-do	ogo-odo	og-od	gog-dod	godo
gu-du	ugu-udu	ug-ud	gug-dud	gudu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

rog

rod

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziții cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

- gram-dram, gulie-dulie, gamă-damă, ogor-odor, rugă-rudă, rog-rod, sug-sud, agresat-adresat.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "g" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "d".

- găină, verde, veghe, vacă, cald, larg, pungă, pândă, pătură mâncare, culturi, adidas, calc.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "g" şi "d".

- ghidon, gândac, logoped, gospodar, dungă, desagă, zgardă;
- drag, drog, ghid, gând, grad.

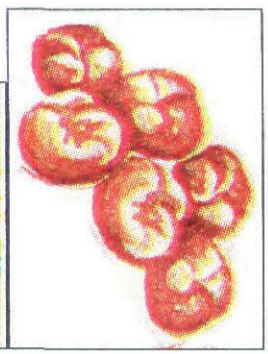
III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "c" şi "g".

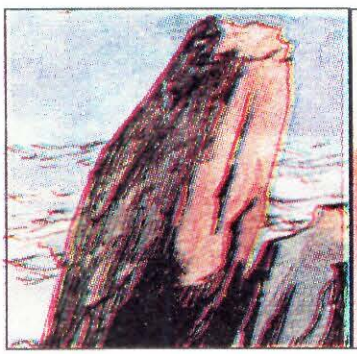
chi-ghi	ichi-ighi	ic-ig	chic-ghig	chighi
che-ghe	eche-eghe	ec-eg	chec-gheg	cheghe
câ-gâ	îcâ-îgâ	îc-îg	-	câgâ
că-gă	ăcă-ăgă	ăc-ăg	-	căgă
ca-ga	aca-aga	ac-ag	-	caga
co-go	oco-ogo	oc-og	coc-gog	cogo
cu-gu	ucu-ugu	uc-ug	cuc-gug	cugu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

cocoşi



gogoşi



stâncă

stângă

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziții cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare următoarele cuvinte:

- caz-gaz, cât-gât, cală-gală, crai-grai, cros-gros, creață-greață, cură-gură, cânt-gânt, suc-sug, fac-fag, frică-frigă .

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "c" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "g".

- leagăn, lacăt, pahar, măgar, păcat, lingură, fagure, papagal, mămăligă, macara, mecanic, belşug, întreg.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "c" şi "g".

- creangă, gâscă, gândaccoleg, covrig, curgător, agricultor, congres, câştigători, catalog;
- crâng.

III. ETAPA DE AUTOMATIZARE

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care con]in sunetul "c" iar pe alta care con]in sunetul "g".

Se duse leul la vânătoare, îl luă pe măgar cu el şi îi spuse:
- Ia-o înainte prin pădure, măgarule, şi strigă cât po]i de tare, căci ai un gâtlej pe cinste. Fiarele care o vor lua la fugă, spăimântate de strigătul tău, vor cădea în ghiarele mele.
Aşa şi făcură. Măgarul răgea, fiarele o rupeau la fugă care încotro, iar leul punea ghiara pe ele. După vânătoare, leul spuse măgarului:
- Bravo ţie, ai strigat cum nu se poate mai bine.
De atunci măgarul rage mereu, tot aşteptând să fie lăudat de careva

2. Citeşte şi memorează:

a) Un gândac tolomac
S-a urcat în vârf de mac
Şi-a strigat în gura mare:
- Iată c-am ajuns la soare!

b) Gata zise Greieraşul
Mi-am pregătit arcuşul
Mâine-n zori la trei şi-un sfert
Mă prezint şi dau concert.

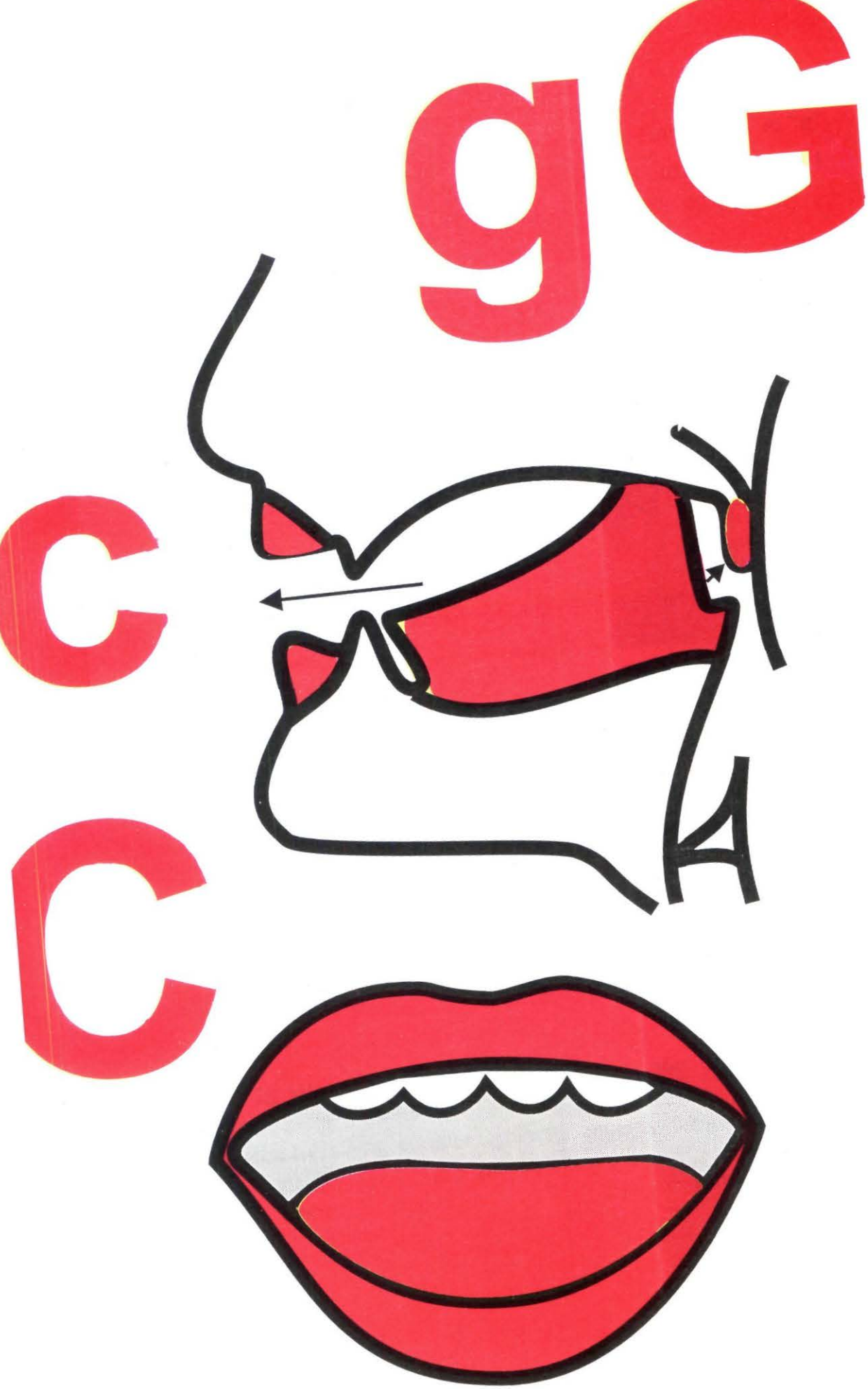
c) Găinuşa umple guşa
Cu tot meiul de pe jos
Şi-n cuibar, pentru mătuşa
Face-un ou frumos.

d) Strigă cucul de pe coastă
Mierle-i sure din zăvoi:
- Soră dragă, primăvara
Vine iară pe la noi!

3. Citeşte şi ghiceşte:

a) Carte albă liniată
Scrii pe ea când e curată.
(caietul)

b) Care minge colorată
Toată lumea ne-o arată?
(globul)


gG
C
C

I. ETAPA DE EMITERE

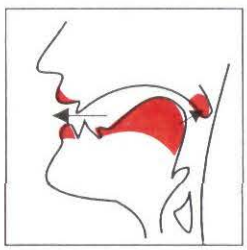
1. Cum face?

2. Scriem sunetul auzit cu această literă.

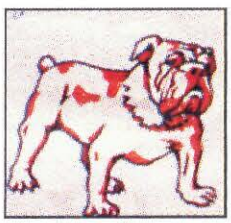
3. Imităm *împreună* acest model:

i-ha-iha

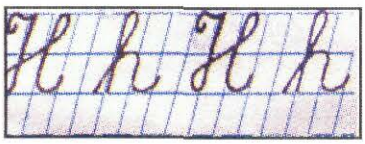
H h

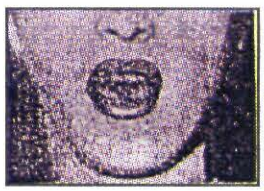


H - consoană
- fricativă
- surdă
- posterolingvală
- velară



ham-ham





II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă *concomitent cu mine* silabele:

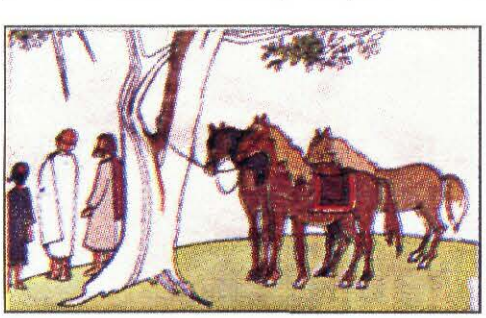
ho	oho	oh	hoh	hoho	hoho	hoho	hoha	hro	ohro
hu	uhu	uh	huh	huhu	hohu	huho	huhâ	hru	uhru
hâ	îhâ	îh	hâh	hâhâ	hohâ	hâho	hâhă	hrâ	îhrâ
hă	ăhă	ăh	hăh	hăhă	hohă	hăho	hăhu	hră	ăhră
ha	aha	ah	hah	haha	hoha	haho	hahi	hra	ahra
he	ehe	eh	heh	hehe	hohe	heho	heho	hre	ehre
hi	ihi	ih	hih	hihi	hohi	hiho	hihe	hri	ihri
v+c	v+c+v	v+c	c+v+c	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+c+v	v+c+c+v
c-const	c-cons	c-const	c-dubl	c-dubl	c-dubl v_1-	c-dubl v_1-	c-dubl	$c_{1,2}$-cons	$c_{1,2}$-cons
v-se	v-dubl	v-se	v-se	v-dubl	const v_2-	sch v_2-	v_1-se	v-se	v-dubl
					se	const	v_2-op		

Notă: c- consoană; v- vocală; const- constantă; se- în serie; dubl- dublă; op-opuse.

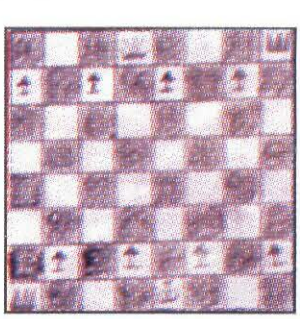
2. Pronunță *după mine* cuvintele:

- hol, horn, hoț, hâd, hârb, han, har, haz;
- duh.

Ține minte în câte poziții se aude sunetul "h".



ham



șah

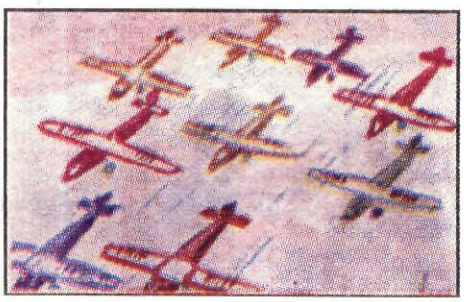
H

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

- hochei, hohot, hoinar, holdă, horă, hornar, hotar, hotel, husă, hârleţ, haide, haiduc, haihui, haină, halat, haltă, halva, haos, hapsân, harbuz, harnic, harpă, hartă, hazliu, herpes;
- tarhon, prohod, zahăr, pahar, rahat, tâlhar;
- monah.

ho-ră

pu-hoi



văz-duh

4. Pronunță *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziții cu acestea.

- hotărât, hoțoman, hârtie, haltere, halviță, hexogon, hidrogen;
- înhumat, înhămat, iahnie, tehnician, arhitect, arhivă.

5. Citeşte imaginile. În care poziție auzi sunetul "h"? Notează cu x în căsuța potrivită locul sunetului în cuvânt.

☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

harnică

harnică

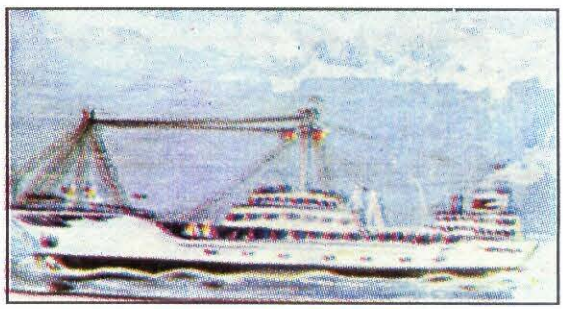
mohair

mohorâtă

6. Citeşte *după mine* cuvintele:

- hram, hrean, chei.

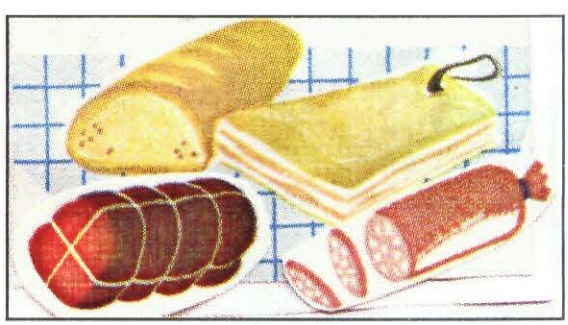
hrib



iaht

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul "h" în combinaţie cu alte consoane după modelul:

hrăneşte



hrană

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera "h"?

- tar-on, ce-oslovac, în-umat, în-ămat, tâl-aria-nie, ar-itect, ar-ivă.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul "h".

Hoinărind prin pădure . . . . . a adunat hribe.
Mihaela a pus . . . . . .în iahnie.
%n hol se aud . . . . . de plâns.

Alcătuieşte şi alte propoziţii.

III. ETAPA DE AUTOMATIZARE

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care conţin sunetul "h".

Un dihor intră la un arămar şi se apucă să lingă pila acestuia. Din limbă începu să-i curgă sânge. Dihorul se bucură şi linse mai departe, zicându-şi că sângerează fierul pilei, până îşi zdreli limba de tot.

2. Citeşte şi memorează:

a) E hoinar umblă haihui
Şi e vai de haina lui
Nici să numere nu ştie
Nici să scrie pe hârtie
Cine-o fi?
Halal voinic.
N-are habar de nimic!
- Haide, Haplea, la mâncare!
Hop şi sare în picioare.
- Dă-ne Haple ajutor
- Mă cam doare un picior!
Şi hop-hop şi iar hop-hop
Se preface haplea şchiop.

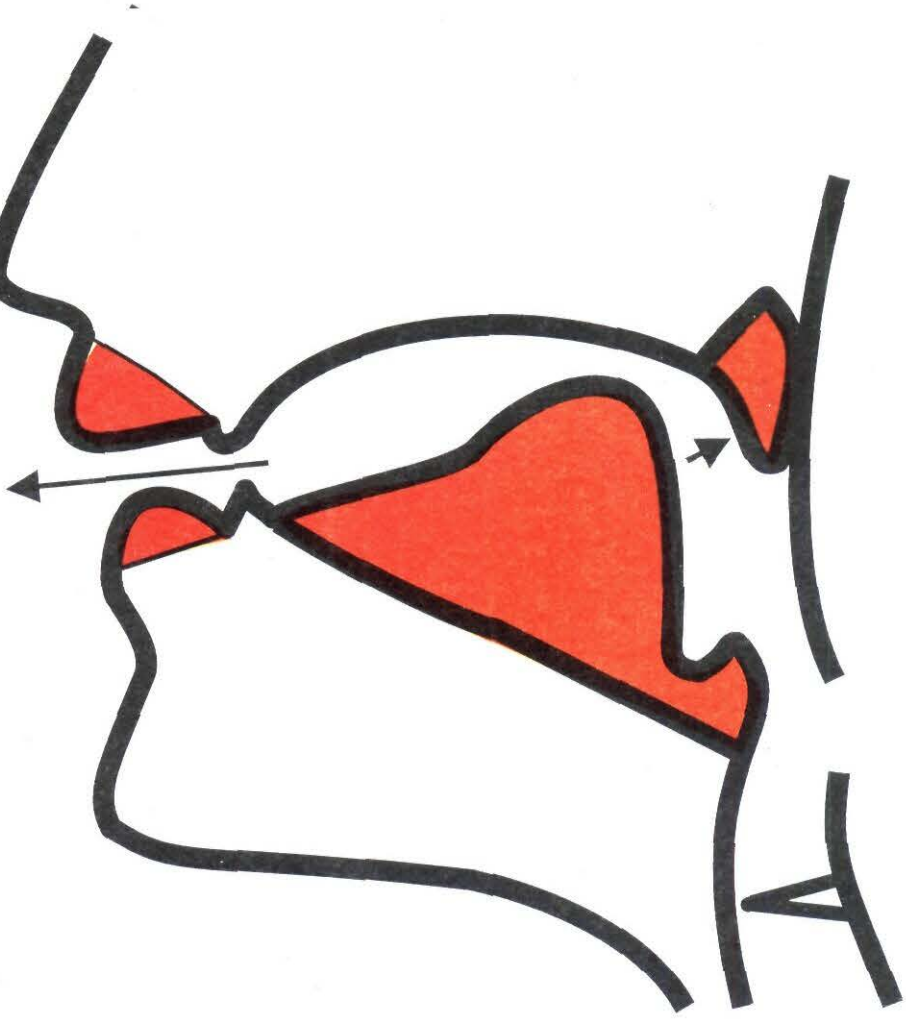
b) Îl cunoşti? El e Ham,
Cățelușul năzdrăvan
A-mplinit abia un an
şi vorbrşte!
- Ham! Ham! Ham!
Ce cățel deştept mai am!

3. Citeşte şi ghiceşte:

a) Cine vrea o haină bună
E destul numai să spună
Iară tata de îndată
Iscusința şi-o arată.
(*croitorul*)

b) Hărnicuță gospodină
Strânge zahăr din grădină.
(*albina*)

Horia este la horă cu Mihai.



Recunoaște literele învățate.
Memorează:

hH

Horia o haină are
Nu e mică, nu e mare
Haiduc harnic latră tare.
Hai, măi Haiduc,
la plimbare!

I. ETAPA DE EMITERE

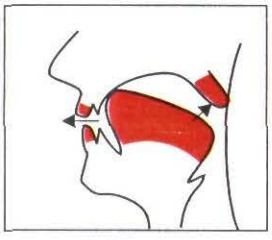
1. Cum face?

2. Scriem sunetul auzit cu această literă.

3. Imităm *împreună* acest model:

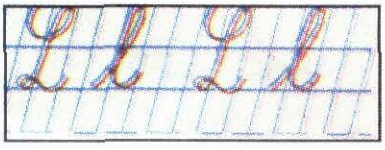
lipa-lipa

L l



L - consoană
- sonantă
- anterolinguală
- dentală
- laterală
- semiconstrictivă

cli-clin



II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă *concomitent cu mine* silabele:

li	ili	il	lil	lili	lili	lili	lilu	bli	ibli
le	ele	el	lel	lele	lile	leli	lelo	ble	eble
lâ	îlâ	îl	lâl	lâlâ	lilâ	lâli	lâla	blâ	îblâ
lă	ălă	ăl	lăl	lălă	lilă	lăli	lăli	blă	ăblă
la	ala	al	lal	lala	lila	lali	lală	bla	abla
lo	olo	ol	lol	lolo	lilo	loli	lolâ	blo	oblo
lu	ulu	ul	lul	lulu	lilu	luli	lulă	blu	ublu
v+c	v+c+v	v+c	c+v+c	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+c+v	v+c+c+v
c-const	c-cons	c-const	c-dubl	c-dubl	c-dubl v_1-	c-dubl	c-dubl v_1-	$c_{1,2}$-cons	$c_{1,2}$-cons
v-se	v-dubl	v-se	v-se	v-dubl	const v_2-se	v_1-sch	se	v-se	v-dubl
						v_2- const	v_2-op		

Notă: c- consoană; v- vocală; const- constantă; se- în serie; dubl- dublă; op-opuse.

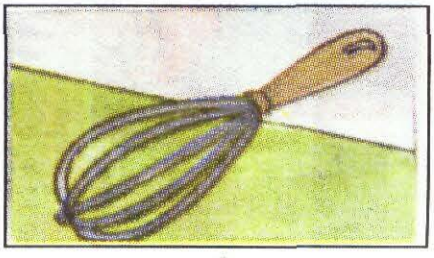
2. Pronunță *după mine* cuvintele:

- lin, lift, lemn, lent, lan, lanț, laș, lat, lung, luni, lup, lut, lux;
- miel, cal, deal, mal, bal, val, gol, pol, rol, sol, sul.

Ține minte în câte poziții se aude sunetul "l".

leu

melc



tel

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

- legat, lege, leneş, liber, liceu, lichid, lipici, limbă, lână, labă, ladă, lalea, lamă, lampă, lapte, lume, lucru, lună, luncă, lupă, luptă;
- bilet, guler, polei, ulei, solist, cală, sală, boală, bilă, oală, pilă, milă, colac, dolar, halat, mălai, pilaf, volan, pilot, aluni;
- tabel, mezel, model, tunel, vesel, copil, profil, canal, egal, final, fotbal, metal, plural, spital, ţambal, domol, nămol, ocol, secol, subsol, dânsul.

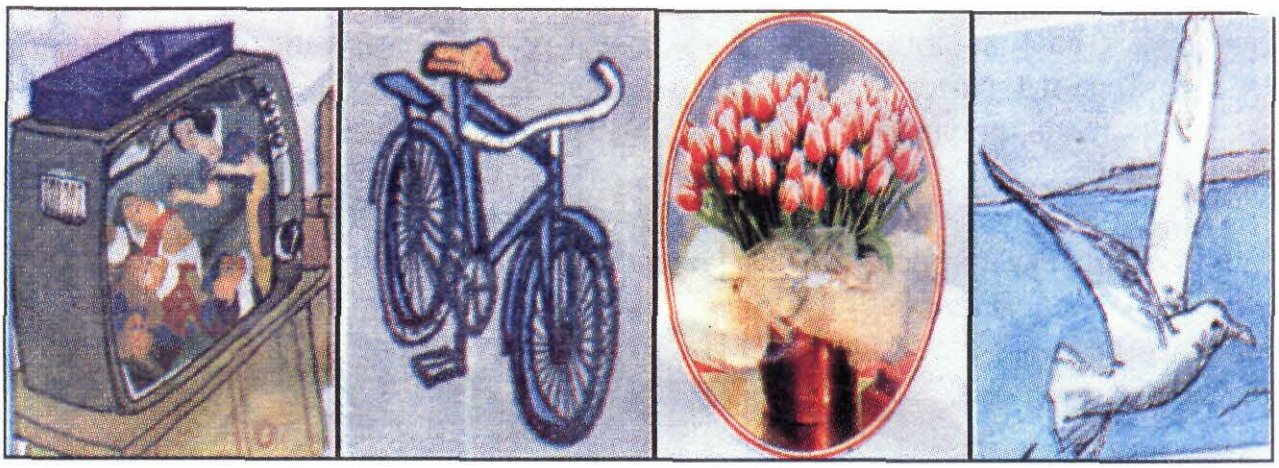
la-căt fu-lar fot-bal lea-găn vo-lei i-nel

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

- lebădă, lecţie, legume, librărie, liliac, limpede, lingură, linie, literă, litoral, liniar, linişte, lăutari, localitate, logoped, lopată, lumânare;
- acuarele, alee, balenă, buletin, calendar, găleată, telefon, colibă, colină, familie, mămăligă, napolitane, călăreţ, mobilă, pălărie, pedală, salată, ciocolată, ambalaj, calorifer, culoare, aluat, alunecuş, călugăr;
- ghiocel, mititel, arabil, familial, general, industrial, alcool, capitol, staniol.

5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul "l"? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

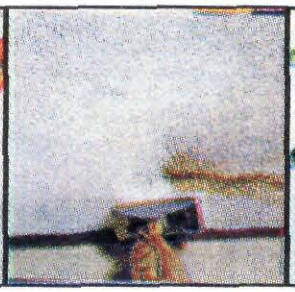
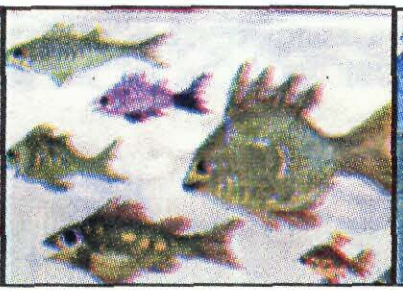
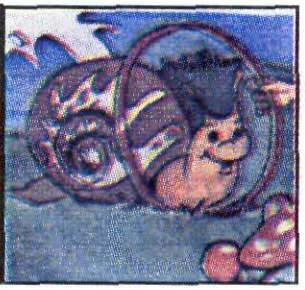


televizor bicicletă lalele porumbel

L

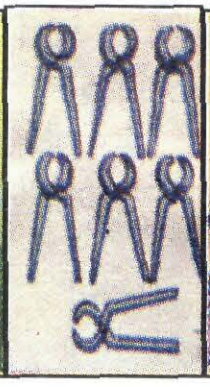
6. Citeşte *după mine* cuvintele:

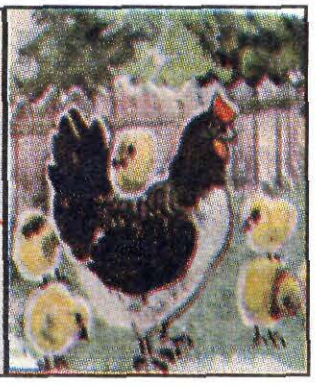
- film, plic, calm, clar, glas, dalb, salt, plan, sclav, slab, colţ, glob, glonţ, club, plug.

bloc alb cleni melc

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul "l" în combinaţie cu alte consoane după modelul:





clientul cleşte clădeşte clanţă cloşcă

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera "l"?

- a-bum, asfa-t, ba-con, ba-tă, bâr-og, b-ană, c-asă, du-ce, f-oare, f-uier, ga-ben, g-ugă, jung-ă, pa-mă, pa-ton, p-ajă, p-asă, p-ouă, suf-set, ap-auze, bib-iotecă, om-etă, du-ceaţă, p-ăcintă, p-apumă, a-bastru, a-bină, a-imentara, a-fabet, agricu-tor, g-adio-ă, te-evizor.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul "l".

. . . . . s-a culcat la locul lui.
Copilul bea mult . . . . . .
Lângă celălalt mal e un . . . . . .

Alcătuieşte şi alte propoziţii.

III. ETAPA DE AUTOMATIZARE

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care conţin sunetul "l".

Vulpea îl pofti pe cocor la masă şi îi aduse nişte zeamă într-o farfurie întinsă. Geaba se strădui cocorul să apuce ceva cu ciocul său lung, iar vulpea linse totul într-o clipă. A doua zi, cocorul o pofti pe vulpe la el şi îi duse zeamă într-un ulcior cu gâtul strâmt. Botul vulpii nicicum nu încăpu în ulcior, dar ciocul lung al corbului îl goli la repezeală.

2. Citeşte şi memorează:

a) Ştrengarul de Lăbuş,
Are-n curte un culcuş,
Un culcuş de paie moi
Lâng-o ladă de gunoi.
Nu dă voie nimănui
Să intre-n culcuşul lui
Dacă vede o găină
O alungă prin grădină.
Latră vesel pe purcel
Că n-are culcuş ca el.
Iar în curtea noastră mare
El se crede cel mai tare.
Dar când vede bota lungă
Mârâie şi-o ia la fugă.

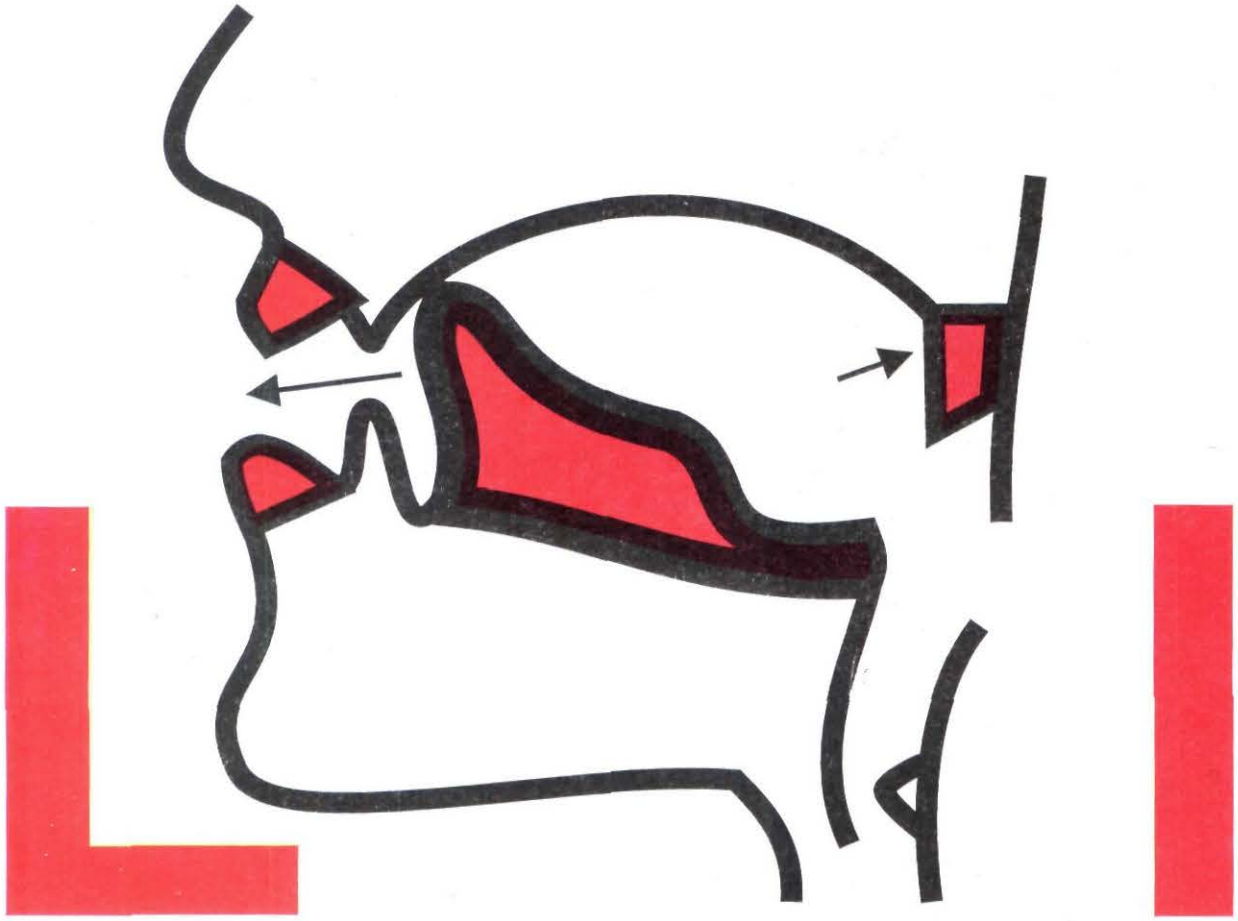
b) Luna lunecă uşor
Prin tufişul unui nor
Şi când luna lunecă
Lunca se întunecă.

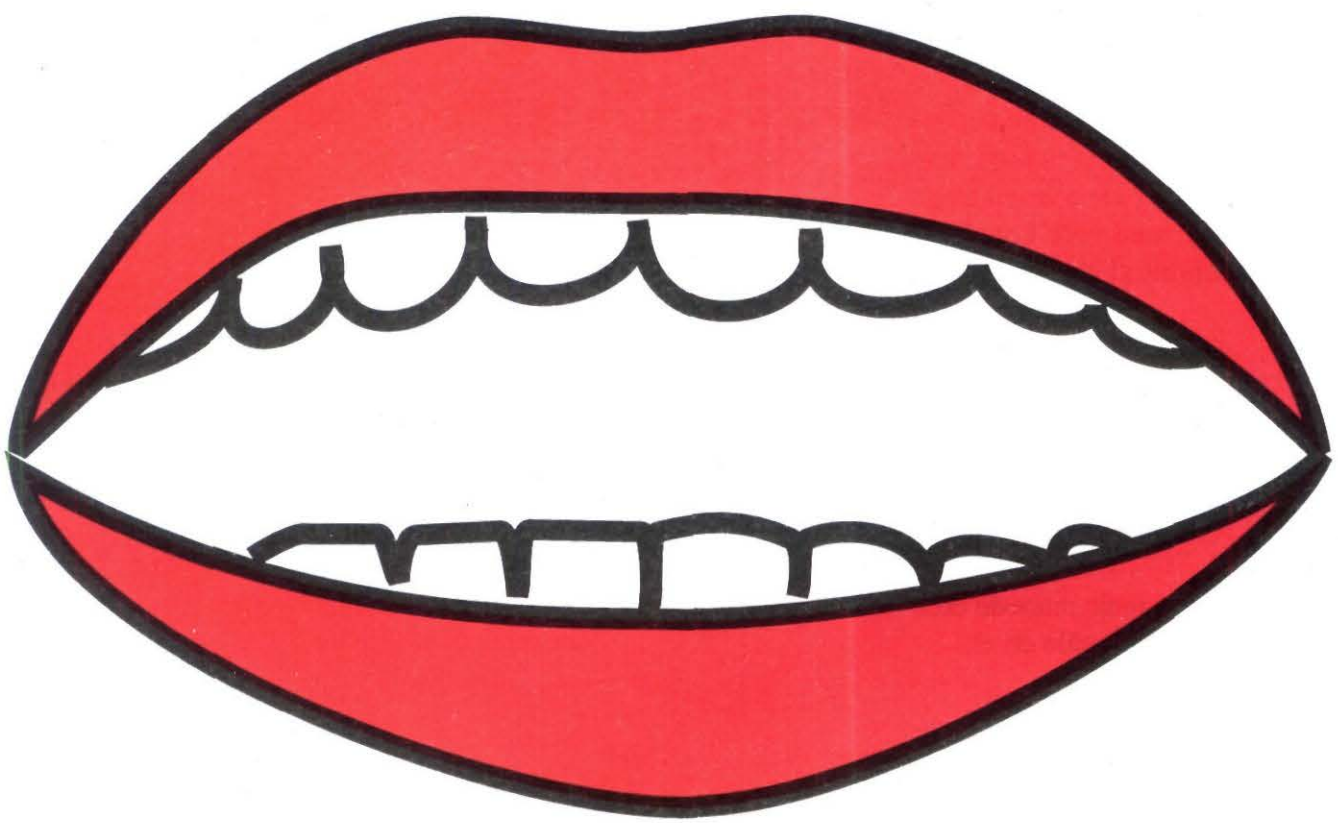
c) Albă foarte albă,
Ca o salbă dalbă,
Moale se prăvale
Până colea-n vale.

3. Citeşte şi ghiceşte:

a) Un melc mare de oţel
Batem ouăle cu el.
(*telul*)

b) Cămăruţă de lemn tare
Ţine hainele-n spinare.
(*dulapul*)





Liliana are lalele albe.

I. ETAPA DE EMITERE

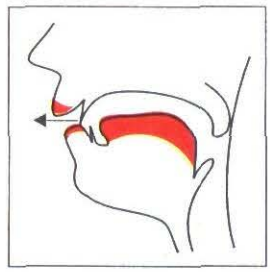
1. Cum face?

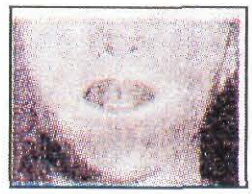
2. Scriem sunetul auzit cu această literă.

3. Imităm *împreună* acest model:

sfrr-sfrr

F f





F - consoană
- constrictivă
- surdă
- labiodentală
- orală

II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă *concomitent cu mine* silabele:

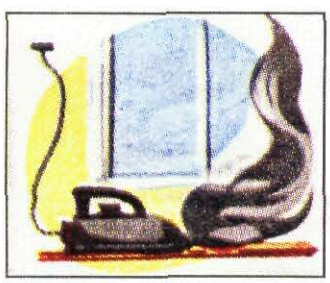
fa	afa	af	faf	fafa	fafa	fafa	fafi	fla	afla
fă	ăfă	ăf	făf	făfă	fafă	făfa	făfu	flă	ăflă
fâ	îfâ	îf	fâf	fâfâ	fafâ	fâfa	fâfe	flâ	îflâ
fe	efe	ef	fef	fefe	fafe	fefa	fefo	fle	efle
fi	ifi	if	fif	fifi	fafi	fifa	fifă	fli	ifli
fo	ofo	of	fof	fofo	fafo	fofa	fofâ	flo	oflo
fu	ufu	uf	fuf	fufu	fafu	fufa	fufa	flu	uflu
v+c	v+c+v	v+c	c+v+c	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+c+v	v+c+c+v
c-const v-sc	c-cons v-dubl	c-const v-sc	c-dubl v-sc	c-dubl v-dubl	c-dubl v_1-const v_2-sc	c-dubl v_1-sch v_2-const	c-dubl v_1-sc v_2-op	$c_{1,2}$-cons v-sc	$c_{1,2}$-cons v-dubl

Notă: c- consoană; v- vocală; const- constantă; sc- în scrie; dubl- dublă; op-opuse.

2. Pronunță *după mine* cuvintele:

- fag, far, fân, fes, fier, fiert, film, fin, fiu, fix, foc, fulg, fund, fus;
- jaf, praf, șef, coif, ciuf, stuf.

ține minte în câte poziții se aude sunetul "f".



fum

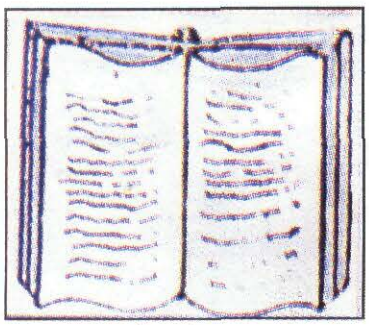
șefi

puf

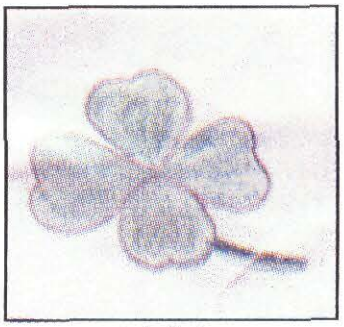
F

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

- fata, faşă, faţă, faptă, fazan, fălos, făraş, febră, fecior, fermă, fermoar, ficat, ficus, fidea, filă, filet, fileu, firmă, fisă, fişă, fizic, filtru, foaie, foame, focă, formă, forţă, fugă, fular, fulger, furaj, furcă, furou, fustă;
- cafea, nufăr, scroafă, stofă, tufă, bufet, cafea, defect, profet, rufe, şofer, afiş, dafin, profil, profit, sfătos, sifon, tifon, vifor;
- pilaf, tarif, pantof, burduf.



foa-ie



tri-foi

car-tof

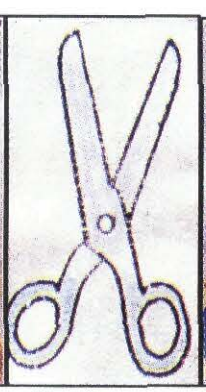
4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

- fabrică, faianţă, familie, farfurie, farmacie, fâşie, fântână, felicitare, februarie, felinar, ferestrău, fereastră, fericit, figură, fizică, fiolă, foarfece, fotografie, funie, furnică, furios, furtună;
- afacere, afară, agrafă, garoafă, calorifer, catifea, diferit, portofel, profesor, somnifer, suferinţă, afine, caligrafie, certificat, definiţie, diafilm, ofiţer, casetofon, coafor, uniformă, microfon, şifonat, pufuleţi, afumat, difuzor, refuzat;
- autograf.

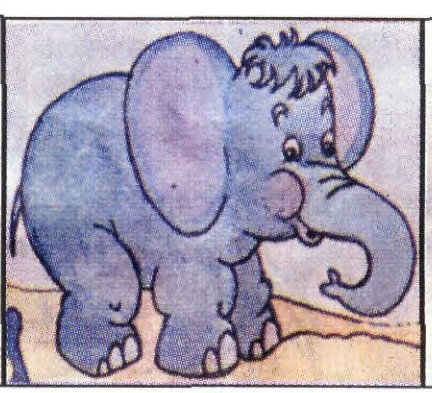
5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul "f"? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

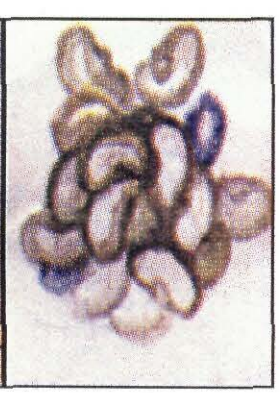
cinematograf



foarfecă



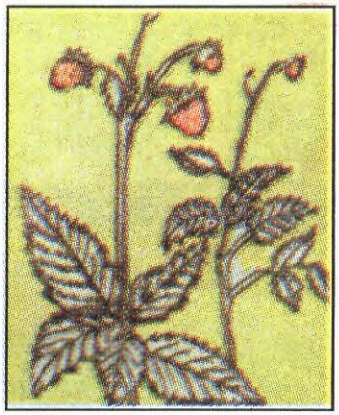
elefant



fasole

6. Citeşte după mine cuvintele:

- frig, fript, frac, franc, frânt, front, fruct;
- sfert, sfat, sfânt, moft.

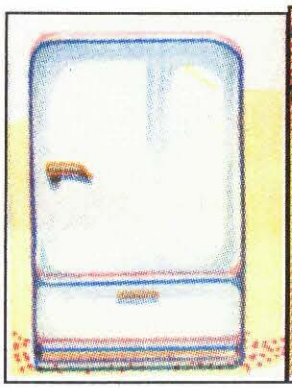


fragi

raft

vârf

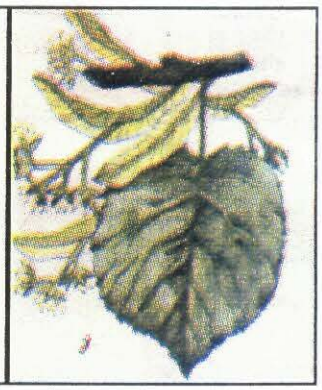
7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul "f" în combinaţie cu alte consoane după modelul:



frigider

freamăt

franzela



frunza

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera "f"?

- a-lat, as-alt, bâr-ă, chi-lă, chi-tea, con-lict, del-in, jet-ă, or-an, par-um, po-tă, re-ren, s-eclă, s-ârşit, su-let, al-abet, as-inţit, bu-niţă, con-ecţii, în-florit, in-ormat, or-elinat;

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul "f".

Pe raft este un . . . . . fiert.
Fratele meu este . . . . . şef.
Fusta . . . . . este din stofă.

Alcătuieşte şi alte propoziţii.

I. ETAPA DE EMITERE

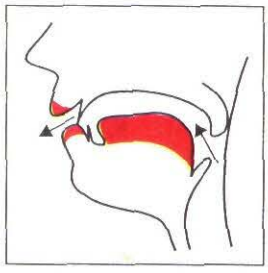
1. Cum face?

2. Scriem sunetul auzit cu această literă.

3. Imităm *împreună* acest model:

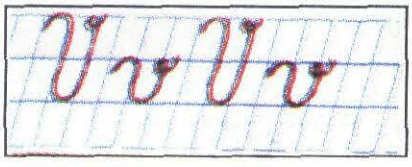
vai-vai

V v



V -consoană
-constrictivă
-sonoră
-labio-dentală
-orală

vjj-vjj



II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă *concomitent cu mine* silabele:

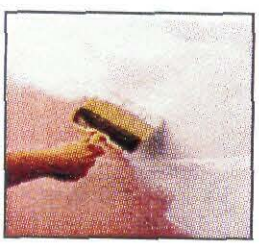
va	ava	av	vav	vava	vava	vava	vavu	vra	avra
vă	ăvă	ăv	văv	văvă	vavă	văva	văvâ	vră	ăvră
vâ	îvâ	îv	vâv	vâvâ	vavâ	vâva	vâvo	vrâ	îvrâ
ve	eve	ev	vev	veve	vave	veva	vevă	vre	evre
vi	ivi	iv	viv	vivi	vavi	viva	viva	vri	ivri
vo	ovo	ov	vov	vovo	vavo	vova	vovi	vro	ovro
vu	uvu	uv	vuv	vuvu	vavu	vuva	vuve	vru	uvru
v+c	v+c+v	v+c	c+v+c	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+c+v	v+c+c+v
c-const	c-cons	c-const	c-dubl	c-dubl	c-dubl	c-dubl v_1-sch v_2-const	c-dubl v_1-se v_2-op	$c_{1,2}$-cons v-se	$c_{1,2}$-cons v-dubl
v-se	v-dubl	v-se	v-se	v-dubl	v_1-const v_2-se				

Notă: c- consoană; v- vocală; const- constantă; se- în serie; dubl- dublă; op-opuse.

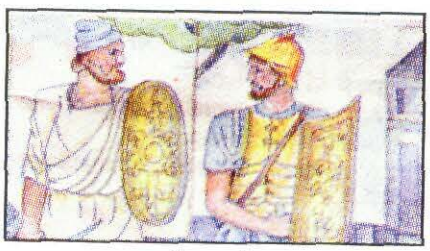
2. Pronunță *după mine* cuvintele:

- val, vals, vas, văl, văr, vânt, vârf, vechi, verb, vers, vest, veac, vin, vis, viu, voi, vot, voal;
- grav, sclav, mov.

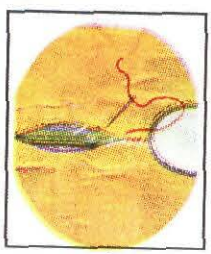
Ține minte în câte poziții se aude sunetul "v".



var



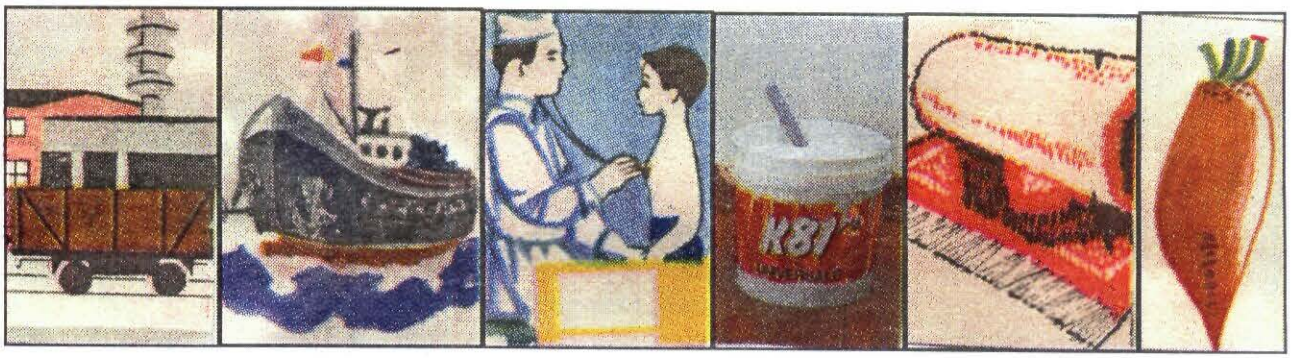
bravi



tiv

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le!

- vacă, vagon, vale, vamă, vană, vapor, vară, varză, vată, vatră, văduv, văzduh, vânat, vârstă, vecin, venă, venit, venin, verde, vesel, veşnic, vie, viaţă, vilă, vişin, vite, voce, volan, voie, vorbă, votcă, vulpe, vultur;
- oval, tavan, tavă, ţeavă, avânt, cuvânt, guvern, proverb, fluviu, lovit, silvic, bivol, bravo, divoţ, izvor, zăvor, avut;
- bolnav, firav, păstrăv, elev, motiv, naiv, pasiv, activ, beţiv, gârbov, văduv, pleşuv.

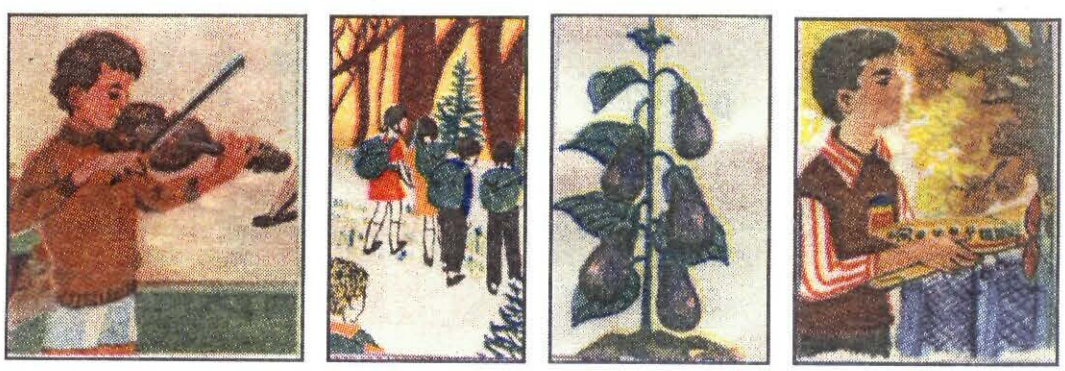


va-gon na-vă bol-nav vop-sea co-vor mor-cov

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

- vacanţă, valiză, valută, vânzător, vedetă, vehicul, vestiar, verighetă, veterinar, veverită, viitor, viperă, violet, virgulă, viteză, vizită, vitamine, viroză;
- avantaj, bolnav, livadă, nevastă, primăvară, savarine, locomotivă, avere, castravete, chiuvetă, poveste, otrăvit, revistă, zugrăvit, avocat, revoluţie;
- detectiv, negativ, pozitiv.

5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul "v"? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

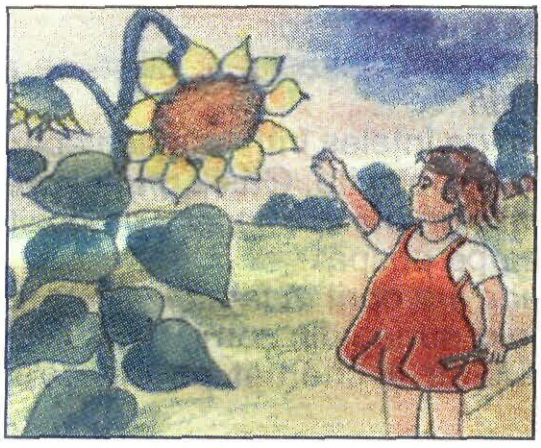


vioară colectiv vinete avion

V

6. Citeşte *după mine* cuvintele:

- vreasc, vrăji, vraci, vrac;
- nervi, servici, clovn, zvon.



vrea

zvelt

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul "v" în combinaţie cu alte consoane după modelul:

vreme

vrăbii

vârfuri

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera "v"?

- con-oi, co-rig, ac-ariu, conser-ă, in-alid, în-ăţător, în-elit, pi-niţă, ser-iciu, ser-itor.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul "v".

Vecina mea are un . . . . . mov.

. . . . . e grav bolnav.

Vivi . . . . . dovleac şi morcovi.

Alcătuieşte şi alte propoziţii.

III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "f" şi "p".

fa-pa	afa-apa	af-ap	faf-pap	fapa
fă-pă	ăfă-ăpă	ăf-ăp	făf-păp	făpă
fâ-pâ	îfâ-îpâ	îf-îp	fâf-pâp	fâpâ
fe-pe	efe-epe	ef-ep	fef-pep	fepe
fi-pi	ifi-ipi	if-ip	fif-pip	fipi
fo-po	ofo-opo	of-op	fof-pop	fopo
fu-pu	ufu-upu	uf-up	fuf-pup	fupu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

fecior picior stuf stup

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziții cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

- far-par, fin-pin, fix-pix, fost-post, fur-pur, face-pace, fată-pată, ficat-picat, filă-pilă, fus-pus, ceafă-ceapă.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "f" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "p".

- delfin, rupe, ofilit, femeie, plug, sfat, suport, pelin.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "f" şi "p".

- pantofi, parfum, perfect, tipografie, portofel, pilaf;
- faptă, praf, poftă, piftie, friptură, puf.

V - B

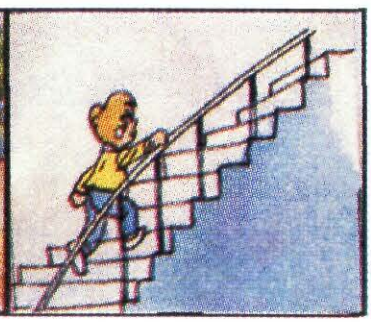
III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

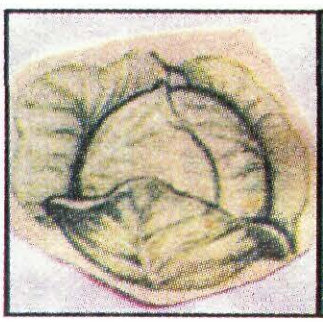
1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "v" şi "b".

va-ba	ava-aba	av-ab	vav-bab	vaba
vă-bă	ăvă-ăbă	ăv-ăb	văv-băb	văbă
vâ-bâ	îvâ-îbâ	îv-îb	vâv-bâb	vâbâ
ve-be	eve-ebe	ev-eb	vev-beb	vebe
vi-bi	ivi-ibi	iv-ib	viv-bib	vibi
vo-bo	ovo-obo	ov-ob	vov-bob	vobo
vu-bu	uvu-ubu	uv-ub	vuv-bub	vubu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

vară


bară


varză

barză

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziții cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

- val-bal, var-bar, vas-bas, vis-bis, voi-boi, vot-bot, viță-bilă, votez-botez, covor-cobor, slav-slab.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "v" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "b".

- izvor, buzunar, catifea, limbă, albastru, castravete, schimb, năvală, bulion, avere, valiză, ciorbă.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "v" şi "b".

- bolnav, gârbov, bulevard, vorbă, vrabie;
- verb, bravi, adverb, proverb.

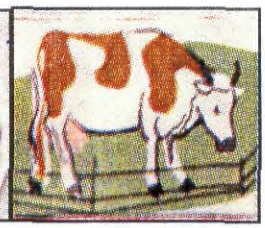
III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

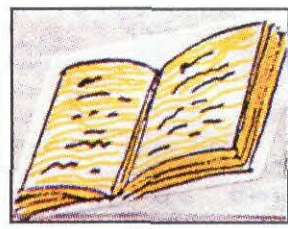
1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "f" şi "v".

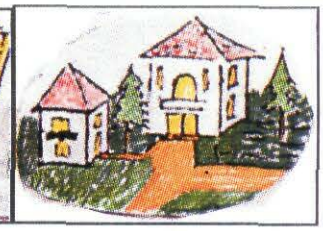
fa-va	afa-ava	af-av	faf-vav	fava
fă-vă	ăfă-ăvă	ăf-ăv	făf-văv	făvă
fâ-vâ	îfâ-îvâ	îf-îv	fâf-vâv	fâvâ
fe-ve	efe-eve	ef-ev	fef-vev	feve
fi-vi	ifi-ivi	if-iv	fif-viv	fivi
fo-vo	ofo-ovo	of-ov	fof-vov	fovo
fu-vu	ufu-uvu	uf-uv	fuf-vuv	fuvu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

facă


vacă


file


vile

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziții cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

- far-var, fin,vin, fiu-viu, foi-voi, fată-vată, fină-vină, fază-vază, fise-vise.

4. Asociază sunetul sonor "v" de mişcările produse la nivelul gâtului. Compară şi diferențiază sunetul surd "v" de cel sonor "f".

5. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "f" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "v".

- fală, cafea, puf, bun, tavan, avion, vamă, detectiv, autograf, covor, covrig, alfabet, vin.

6. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "f" şi "v".

- firav, efectiv, vifor, definitiv, favorit;
- vârf.

III. ETAPA DE AUTOMATIZARE

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care conţin sunetul "f" iar pe alta care conţin sunetul "v".

Urmărit de vânători, un cerb se ascunse într-o vie. După ce vânătorii trecură de el fără să-l vadă, cerbul se apucă să rumege câteva foi de viţă.
Auzind foşnet de frunze, vânătorii se gândiră: "N-o fi vreo sălbăticiune ascunsă după butuc?" şi traseră într-acolo, rănindu-l pe cerb.
Şi îşi spuse cerbul, în timp ce-şi dădea sufletul:
- Am fost pedepsit după merit. Căci am vrut să mănânc frunzele, care cu puţin înainte mi-au salvat viaţa.

2. Citeşte şi memorează:

a) Fâlfâie din floare-n floare
Două flăcări zburătoare
Colea-n curcubeu
Zboară, cad, zboară mereu.
. . . . . .
S-au oprit, iată, pe-un fir,
Subţirel de trandafir
Ce-au făcut, cum s-a brodit?
Trandafirul a-nflorit!

b) Fulger roşu printre cetini
Este veverita prieteni!
Pe-o creangă elastică
Face-n zbor gimnastică.
Vântul vâjâie prin brazi
Îi şopteşte: ai să cazi!
Vulpea cu priviri viclene,
O pândeşte printre gene.
Stând cu ochii pe vecină
Doar i-o cade-n vizuină.

3. Citeşte şi ghiceşte:

a) Cine stă la colţ de stradă,
Toţi copiii să îl vadă,
Să se-oprească din galop
Şi să treacă pe la stop.
(semaforul)

b) Roş, albastru sau vărgat
Stă întins pe lângă pat
(covorul)

f F

V
V

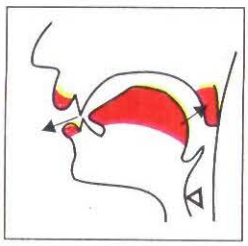
Fănică face foc fără fum.
Vasile vine vineri la voi.

I. ETAPA DE EMITERE

1. Cum face? 2. Scriem sunetul auzit cu această literă. 3. Imităm *împreună* acest model:

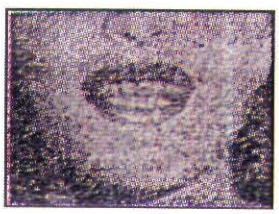
piss-piss

S s



S - consoană
- orală
- siflantă
- anterolinguală
- dentală inferioară
- surdă
- constrictivă

S-S-S



II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă *concomitent cu mine* silabele:

si	isi	is	sis	sisi	sisi	sisi	sisa	schi	ischi
se	ese	es	ses	sese	sise	sesi	sesu	sche	esche
sâ	îsâ	îs	sâs	sâsâ	sisâ	sâsi	sâso	scâ	îscâ
să	ăsă	ăs	săs	săsă	sisă	săsi	săse	scă	ăscă
sa	asa	as	sas	sasa	sisa	sasi	sasâ	sca	asca
so	oso	os	sos	soso	siso	sosi	sosi	sco	osco
su	usu	us	sus	susu	sisu	susi	susă	scu	uscu
v+c	v+c+v	v+c	c+v+c	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+c+v	v+c+c+v
c-const	c-cons	c-const	c-dubl	c-dubl	c-dubl	c-dubl	c-dubl v_1-se v_2-op	$c_{1,2}$-cons v-se	$c_{1,2}$-cons v-dubl
v-se	v-dubl	v-se	v-se	v-dubl	v1- const v2-se	v_1-sch v_2-const			

Notă: c- consoană; v- vocală; const- constantă; se- în serie; dubl- dublă; op-opuse.

2. Pronunță *după mine* cuvintele:

- simț, sec, seu, sân, sârb, sat, soc, soi, sol, somn, soț, sos, sun, suc;
- vis, zis, fes, des, râs, as, ceas, glas, gras, pas, vas, cos, os, dos, gros, jos, rus, sus, fus.

Ține minte în câte poziții se aude sunetul "s".

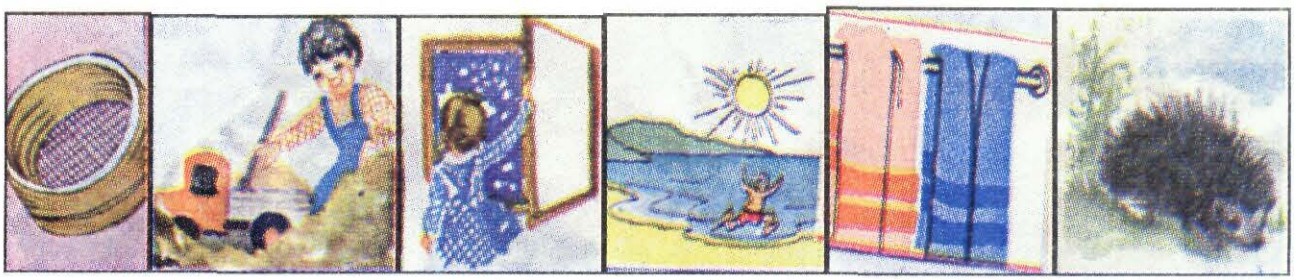
sac

pasc

nas

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

- sifon, sincer, sirop, singur, seară, secret, senin, seră, sertar, sete, sânge, sârbă, sârmă, săpun, sărac, sărat, saltea, salut, sapă, sare, sacou, soacră, sobă, soldat, soră, suflet, sughiț, supă, sunet;
- cosit, desen, desert, şase, vesel, casă, clasă, masă, plasă, dosar, pasaj, peisaj, prosop, resort, cusut, țesut;
- cais, acces, compas, rămas, retras, miros, frumos, cosmos, compus, minus, rebus, virus, produs.



si-tă ni-sip des-chis soa-re pro-sop ţe-pos

4. Pronunță *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziții cu acestea.

- simpatic, seceră, secure, secundă, septembrie, serbare, seringă, serial, sâmbătă, sâmbure, sălbatic, săgeată, sănătos, săptămână, sărbătoare, salariu, salată, salcie, sandale, soluție, solniță, supărat, subțire, supieră, supozitor;
- obosit, pisică, biserică, casetofon, esență, meserie, mătase, şosete, adresă, pasăre, episod, insulă, trăsură;
- neânțeles, conştincios, delicios, lipicios, norocos, bucuros, repaus.

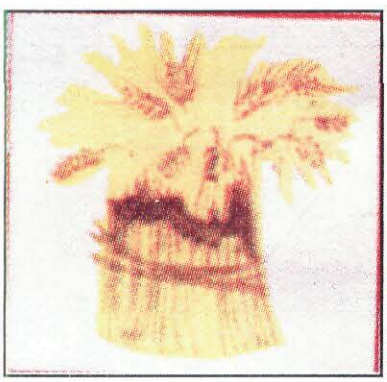
5. Citeşte imaginile. În care poziție auzi sunetul "s"? Notează cu x în căsuța potrivită locul sunetului în cuvânt.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

sanie desagă contrabas

6. Citeşte *după mine* cuvintele:

- schi, schimb, scai, sclav, scor, scop, scurt, scump, scrum, sfert, sfânt, sfat, slip, slab, slav, sloi, smuls, spin, spirt, spart, sport, spor, stea, star, stup;
- basm, bust, cost, disc, est, gest, post, rost, rest, test, trist, vest;
- dans, prins, vals, puls, fals, ars, curs, mers, urs.



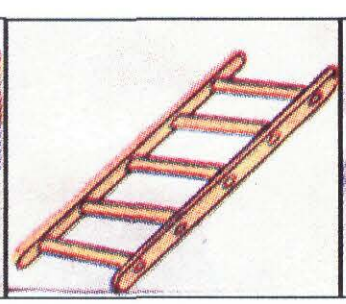
snop

must

dans

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul "s" în combinaţie cu alte consoane după modelul:

schiuri



scară

scoală

scufiţă

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera "s"?

- ab-ent, ba-că, ba-ton, ciņ-tit, co-tum, crea-tă, de-culţ, fu-tă, mu-că, pe-car, vop-ea, a-cuţit, a-pirator, bati-tuţă, bi-cuiţi, ca-tene, gimna-tică, mă-line, mu-taţă, na-ture, u-turoi.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul "s".

Sandu a . . . . . o scrisoare.
El a scos din sos un . . . . . .
Vasile ne-a . . . . . că soseşte diseară.

Alcătuieşte şi alte propoziţii.

I. ETAPA DE EMITERE

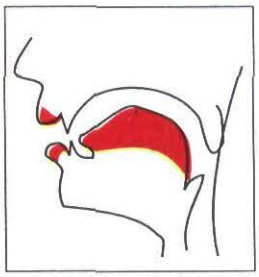
1. Cum face?

2. Scriem sunetul auzit cu această literă.

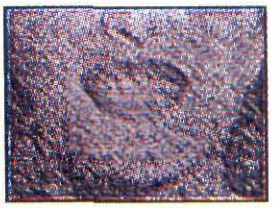
3. Imităm *împreună* acest model:

bzzz-bzzz

Z z



Z - consoană
- orală
- siflantă
- anterolinguală
- dentală inferioară
- sonoră
- constrictivă



II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă *concomitent cu mine* silabele:

zi	izi	iz	ziz	zizi	zizi	zizi	zizo	zmi	izmi
ze	eze	ez	zez	zeze	zize	zezi	zezâ	zme	ezme
zâ	îzâ	îz	zâz	zâzâ	zizâ	zâzi	zâzu	zmâ	îzmâ
ză	ăză	ăz	ză̆z	ză̆ză̆	ziză	ză̆zi	ză̆ze	zmă	ăzmă
za	aza	az	zaz	zaza	ziza	zazi	zazi	zma	azma
zo	ozo	oz	zoz	zozo	zizo	zozi	zoză	zmo	ozmo
zu	uzu	uz	zuz	zuzu	zizu	zuzi	zuza	zmu	uzmu
v+c	v+c+v	v+c	c+v+c	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+c+v	v+c+c+v
c-const	c-cons	c-const	c-dubl	c-dubl v-	c-dubl	c-dubl	c-dubl v1-	$c_{1,2}$-cons	$c_{1,2}$-cons
v-se	v-dubl	v-se	v-se	dubl	v1- const	v1-sch	se	v-se	v-dubl
					v_2-se	v2- const	v2-op		

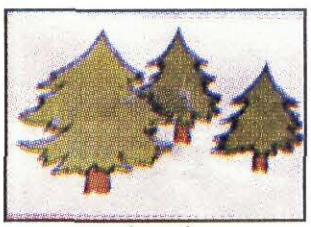
Notă: c- consoană; v- vocală; const- constantă; se- în serie; dubl- dublă; op-opuse.

2. Pronunță *după mine* cuvintele:

- zi, zic, zec, zeu, zar, zac, zor, zori;
- azi, şezi, razi, cozi;
- miez, breaz, văz, gaz, haz, roz, loz,uz.

Ține minte în câte poziții se aude sunetul "z".

zid



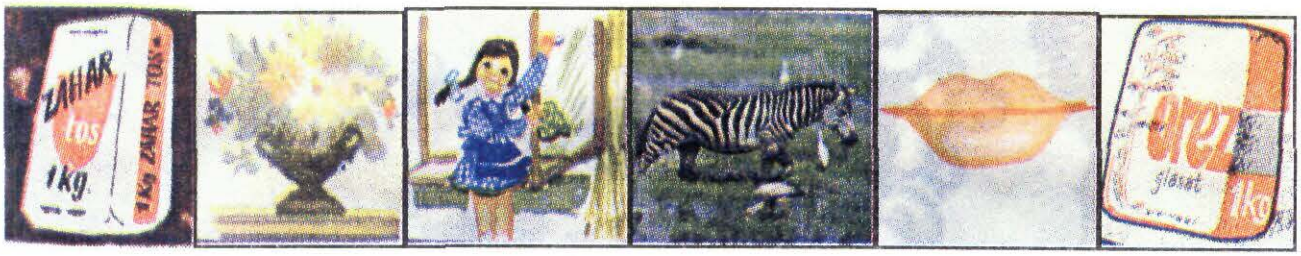
brazi

iz

Z

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

- zidar, zimbru, ziar, zece, zero, zestre, zână, zăvor, zare, zonă, zurliu, zumzet
- azil, bazin, mezin, trezit, frizer, muzeu, criză, frunză, bluză, poză, priză, scuză;
- aviz, botez, chinez, fumez, dansez, brodez, votez, trapez, ovăz, izlaz, necaz, obraz, moloz, refuz, amuz;



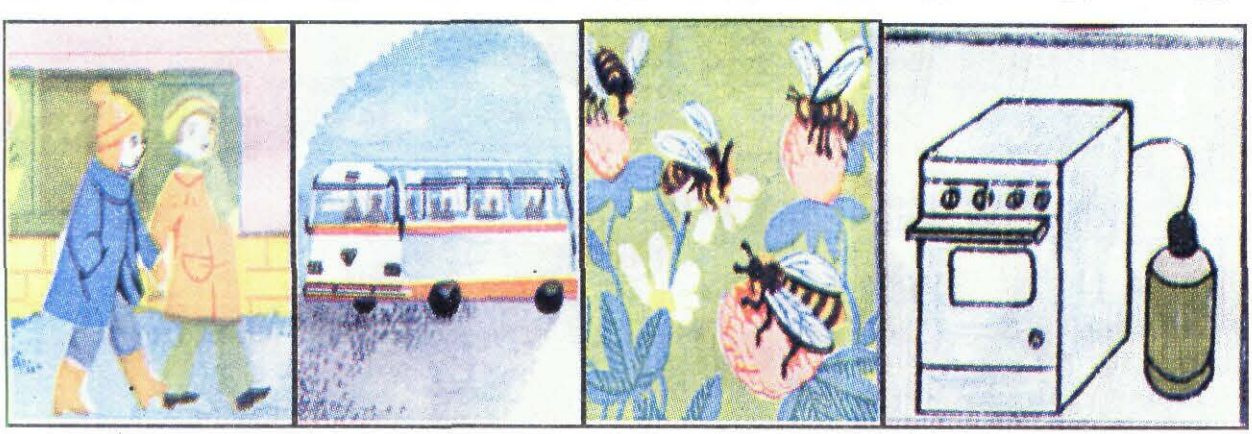
za-hăr va-ză per-vaz ze-bră bu-ze o-rez

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

- zidită, zemoasă, zâmbeşte, zăpadă, zacuscă, zambilă, zoologică, zugrăvit;
- muzică, ocazie, perfuzie, propoziţie, urzică, uzină, vizită, buldozer, jaluzele, amiază, batoză, mazăre, dormeză, pauză, proteză, răzătoare, repriză, valiză, viteză, crizantemă, difuzor, prizonier, rezolvat;
- desenez, japonez, cubanez, parfumez, cucuruz.

5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul "z"? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐



buzunar autobuz zumzăie aragaz

III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "z" şi "d".

zi-di	izi-idi	iz-id	ziz-did	zidi
ze-de	eze-ede	ez-ed	zez-ded	zede
zâ-dâ	îzâ-îdâ	îz-îd	zâz-dâd	zâdâ
ză-dă	ăză-ădă	ăz-ăd	ză̆z-dă̆d	ză̆dă
za-da	aza-ada	az-ad	zaz-dad	zada
zo-do	ozo-odo	oz-od	zoz-dod	zodo
zu-du	uzu-udu	uz-ud	zuz-dud	zudu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

zar dar raze rade roz rod

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziții cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

- zac-dac, zor-dor, zero-dero, zare-dare, pânză-pândă, bidon-bizon, caz-cad.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "z" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "d".

- gândac, gard, tare, zero, necaz, buzunar, frizer, astupat, zestre, drumeț, preşedinte, durere, mânz.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "z" şi "d".

- desenez, dansez, dizolvat, danez, dormează, prizonier;
- zid, zdreanță, brazdă, gazdă, îndrăzneț.

III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

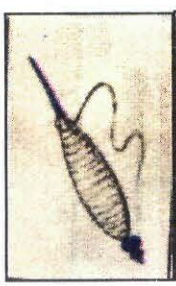
1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "f" şi "s".

fa-sa	afa-asa	af-as	faf-sas	fasa
fă-să	ăfă-ăsă	ăf-ăs	făf-săs	făsă
fâ-sâ	îfâ-îsâ	îf-îs	fâf-sâs	fâsâ
fe-se	efe-ese	ef-es	fef-ses	fese
fi-si	ifi-isi	if-is	fif-sis	fisi
fo-so	ofo-oso	of-os	fof-sos	foso
fu-su	ufu-usu	uf-us	fuf-sus	fusu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

fuge

suge


fus

sus

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare următoarele cuvinte:

- fac-sac, fân-sân, foc-soc, fete-sete, şef-şes, puf-pus.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "f" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "s".

- cifre, cursă, poveste, cizme, frunză, defect, tătic, curios, busolă, cinematograf, fir, fes, chef, şatră.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "f" şi "s".

- fălos, fisă, sifon, scroafă, fasole, furios, casetofon;
- fes, fus, stuf, sfânt, fustă, festival, filosof.

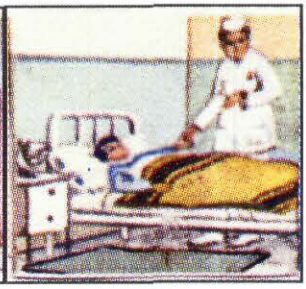
III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "s" şi "z".

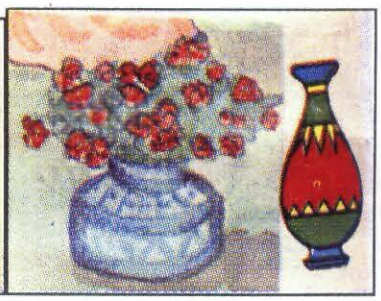
si-zi	isi-izi	is-iz	sis-ziz	sizi
se-ze	ese-eze	es-ez	ses-zez	seze
sâ-zâ	âsâ-âzâ	âs-âz	sâs-zâz	sâzâ
să-ză	ăsă-ăză	ăs-ăz	săs-ză z	săză
sa-za	asa-aza	as-az	sas-zaz	saza
so-zo	oso-ozo	os-oz	sos-zoz	sozo
su-zu	usu-uzu	us-uz	sus-zuz	suzu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

sac


zac

vase


vaze

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziții cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare ,următoarele cuvinte:

- seu-zeu, spor-zbor, sare-zare, seamă-zeamă, varsă-varză, oase-oaze, groasă-groază.

4. Asociază sunetul sonor "z" de mişcările produse la nivelul gâtului. Compară şi diferențiază sunetul sonor "z" de cel surd "s".

5. Citeşte cuvintele şi subliniază-le cu o linie pe cele în care auzi sunetul "s" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "z".

-şapcă, disc, zid, ascuns, pasăre, aragaz, salopetă, cuib, profesor, zăpadă, poză, necaz, viteză, soră, usturoi.

6. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "s" şi "z".

-zacuscă, desenez, scuză, sezon, senzație;

-zestre, solzi, dansez.

III. ETAPA DE AUTOMATIZARE

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care conţin sunetul "s" iar pe alta pe cale care conţin sunetul "z".

Gospodina îşi trezea lucrătoarele cu noaptea-n cap şi le punea la treabă îndată ce cocoşul cânta zorii de zi. Lucrătoarelor li se păru greu din cale-afară să se scoale aşa devreme şi se gândiră să-i ia viaţa cocoşului, ca să n-o trezească pe stăpână. Făcură întocmai, numai că nimeriseră mai prost: temându-se să nu doarmă mai mult decât trebuie, stăpâna le scula şi mai devreme pe lucrătoare.

2. Citeşte şi memorează:

a) Toată-n alb, ca o poveste
Iarna vine fără veste,
Nici colet şi nici scrisoare
N-a trimis din lumea mare.
Până să ne dumirim
Noi, copiii, s-o primim,
S-a-nnorat aşa, deodată,
Fără noimă zarea toată,
Şi-apoi a-nceput să cadă
Câte-un mic fulg de zăpadă
Iar dacă priveşti acum
Este totul alb pe drum.

b) Azi, e ziua mamei mele,
Desenez un coş cu mere,
Crizanteme mari şi prune
Şi-apoi struguri şi alune.

c) Plânge, plânge de necaz
Omul de zăpadă gras:
"- Cine m-a muşcat de nas?"
Iepuraşul face haz
Şi mănâncă morcov ras.

3. Citeşte şi ghiceşte:

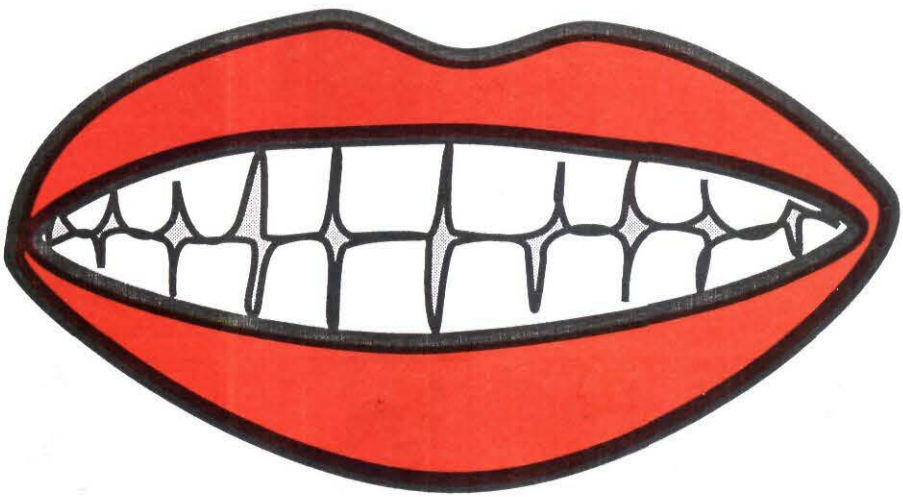
a) Ci-n se află-n orice casă
Stă cu oaspeţii la masă.
(*scaunul*)

b) Toată ziua el vopseşte
Pereţii îi împodobeşte.
(*zugravul*)

Sorina scrie o scrisoare Sandei.

S

Z



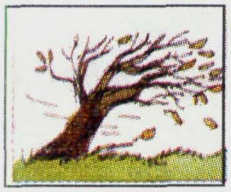
Zoica a auzit un zumzet.

I. ETAPA DE EMITERE

1. Cum face?

2. Scriem sunetul auzit cu această literă.

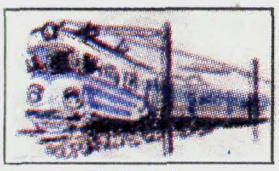
3. Imităm *împreună* acest model:



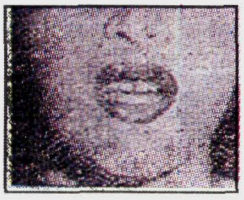
ŞŞŞ-ŞŞŞ

Ş ş

Ş - consoană
- orală
- şuierătoare
- prepalatală
- surdă
- constrictivă



Ş-Ş-Ş-Ş



II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă *concomitent cu mine* silabele:

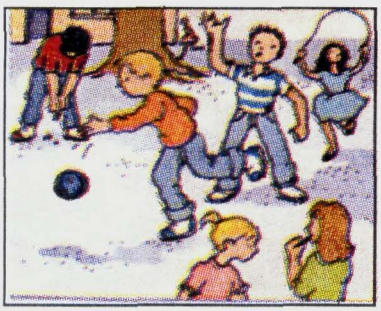
şu	uşu	uş	şuş	şuşu	şuşu	şuşu	şuşi	ştu	uştu
şo	oşo	oş	şoş	şoşo	şuşo	şoşu	şoşâ	şto	oşto
şâ	îşâ	îş	şâş	şâşâ	şuşâ	şâşu	şâşe	ştâ	âştâ
şă	ăşă	ăş	şăş	şăşă	şuşă	şăşu	şăşo	ştă	ăştă
şa	aşa	aş	şaş	şaşa	şuşa	şaşu	şaşu	şta	aşta
şe	eşe	eş	şeş	şeşe	şuşe	şeşu	şeşă	şte	eşte
şi	işi	iş	şiş	şişi	şuşi	şişu	şişa	şti	işti
v+c	v+c+v	v+c	c+v+c	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+c+v	v+c+c+v
c-const	c-cons	c-const	c-dubl	c-dubl	c-dubl v_1-	c-dubl v_1-	c-dubl v_1-	$c_{1,2}$-cons	$c_{1,2}$-cons
v-se	v-dubl	v-se	v-se	v-dubl	const v_2-se	sch v_2-const	se v_2-op	v-se	v-dubl

Notă: c- consoană; v- vocală; const- constantă; se- în serie; dubl- dublă; op-opuse.

2. Pronunță *după mine* cuvintele:

- şoc, şold, şort, şa, şah, şal, şanț, şef, şes, şir;
- ruşi, duşi, roşi, râşi, graşi, paşi;
- tuş, pluş, coş, moş, fâş, laş, naş, greş, griş.

Ține minte în câte poziții se aude sunetul "ş".



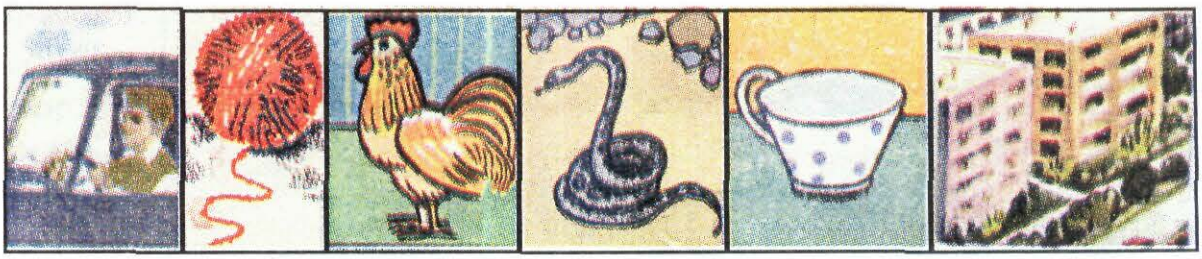
şut

coşi

duş

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

- şurub, şură, şuncă, şosea, şomer, şoaptă, şampon, şapcă, şapte, şaten, şervet, şerif, şină, şiret, şiroi;
- uşor, guşă, uşă, broşă, faşă, coşar, ghişeu, deşert;
- picuş, balmoş, paloş, strămoş, făraş, fruntaş, gingaş, locaş, vrăşmaş, poştaş, cireş, vameş, pietriş, sandviş.



şo-fer ro-şu co-coş şar-pe ceaş-că o-raş

4. Pronunță *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziții cu acestea.

- şuieră, şosete, şoricei, şopârlă, şobolan, şampanie, şantier, şaptezeci, şezătoare, şifonat;
- muşuroi, păpuşă, paraşută, beţişoare, capişon, puişori, cămaşă, cenuşă, eşarfă, paşaport, greşală, căptuşeală, muşeţel, poştă, preşedinte, maşină, ieşire;
- gălbenuş, bătăuş, cărăbuş, lăcătuş, tovarăş, chiriaş, băştinaş, drăgălaş, nărăvaş, uriaş, volănaş.

5. Citaşte imaginile. În care poziție auzi sunetul "ş"? Notează cu x în căsuța potrivită locul sunetului în cuvânt.

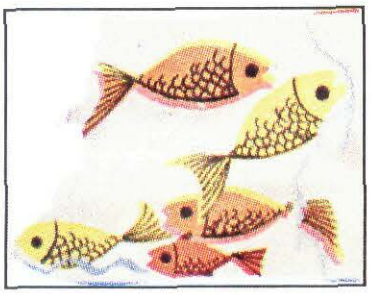
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

şaretă căluşar mărţişor copilaş

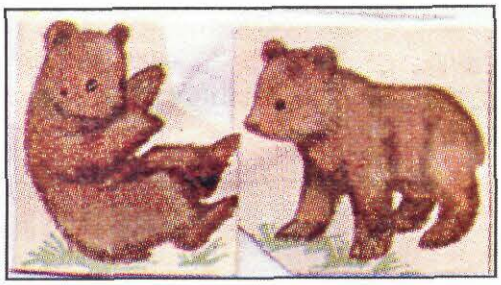
6. Citeşte *după mine* cuvintele:

- şnur, ştres, ştirb, ştrand;
- chioşc, muşchi, paşti, ceşti.

ştiu

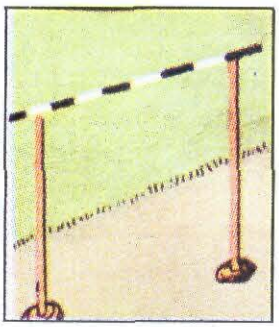


peşti



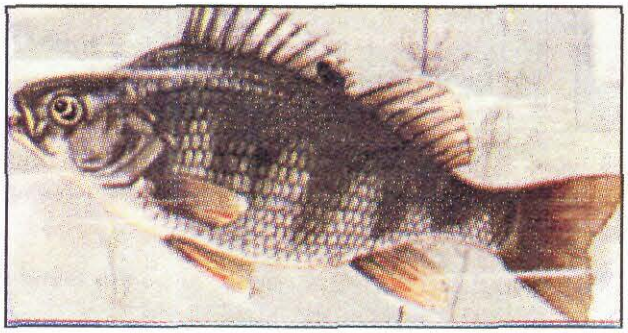
urşi

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul "ş" în combinaţie cu alte consoane după modelul:



ştachetă

şterge



ştiucă

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera "ş"?

- bel-ug, cle-te, clo-că, cre-tin, cu-că, de-tept, du-man, fri-că, gâ-te, mo-neag, mu-tar, pi-cot, plan-ă, po-tă, pu-că, sfâr-it, ca-caval, căp-une, lini-te, mu-cată, pe-teră.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul "ş".

În coş sunt şapte . . . . . .

. . . . . ştie nişte poveşti.

Şeful are . . . . . roşu.

Alcătuieşte şi alte propoziţii.

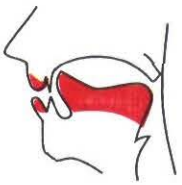
I. ETAPA DE EMITERE

1. Cum face?

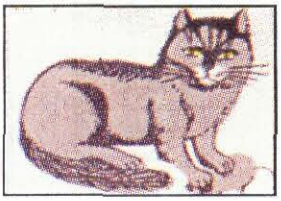
2. Scriem sunetul auzit cu această literă.

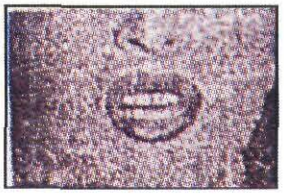
3. Imităm *împreună* acest model:

J j



J - consoană
- orală
- șuierătoare
- prepalatală
- sonoră
- constrictivă





II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă *concomitent cu mine* silabele:

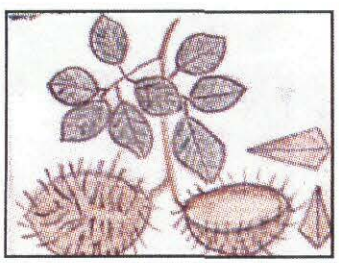
ju	uju	uj	juj	juju	juju	juju	juja	jdu	ujdu
jo	ojo	oj	joj	jojo	jujo	joju	jojă	jdo	ojdo
jâ	îjâ	îj	jâj	jâjâ	jujâ	jâju	jâje	jdâ	îjdâ
jă	ăjă	ăj	jăj	jăjă	jujă	jăju	jăji	jdă	ăjdă
ja	aja	aj	jaj	jaja	juja	jaju	jajo	jda	ajda
je	eje	ej	jej	jeje	juje	jeju	jejâ	jde	ejde
ji	iji	ij	jij	jiji	juji	jiju	jiju	jdi	ijdi
v+c	v+c+v	v+c	c+v+c	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+c+v	v+c+c+v
c-const	c-cons	c-const	c-dubl	c-dubl	c-dubl v_1-	c-dubl v_1-	c-dubl	$c_{1,2}$-cons	$c_{1,2}$-cons
v-se	v-dubl	v-se	v-se	v-dubl	const v_2-	sch v_2-	v_1-se v_2-	v-se	v-dubl
					se	const	op		

Notă: c- consoană; v- vocală; const- constantă; se- în serie; dubl- dublă; op-opuse.

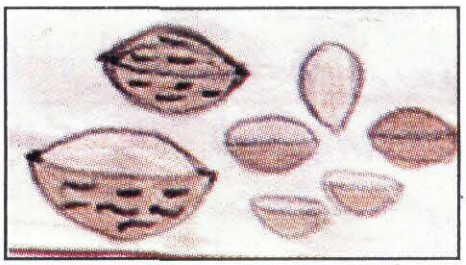
2. Pronunță *după mine* cuvintele:

- jug, jur, jos, joc, jaf, jar, jeg, jir;
- ruj, bej.

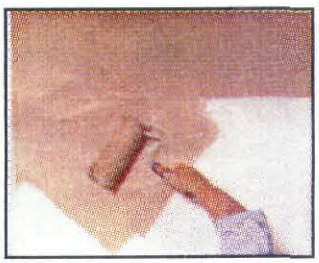
Ține minte în câte poziții se aude sunetul "j".



jir



coji



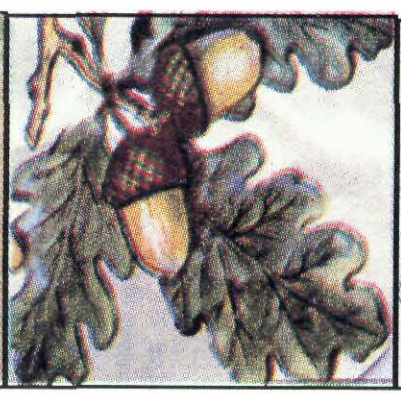
bej

J -

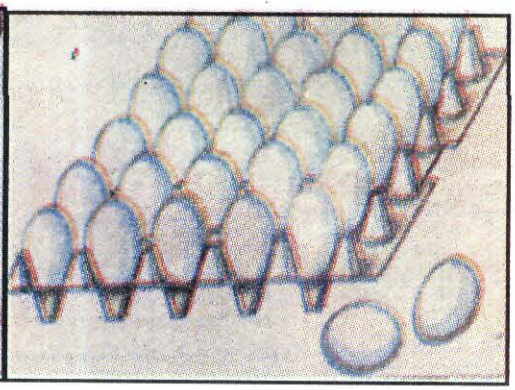
3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

- jupă, juriu, jurnal, junglă, joacă, jocheu, jale, jeleu, jenă, jerseu, jertfă, jignit;
- ajun, dejun, ajuns, bujor, cojoc, grijă, lojă, plajă, rujă, lujer, obraji, grijă;
- bagaj, garaj, curaj, baraj, etaj, limbaj, masaj.

jan-tă



stejar



cofraj

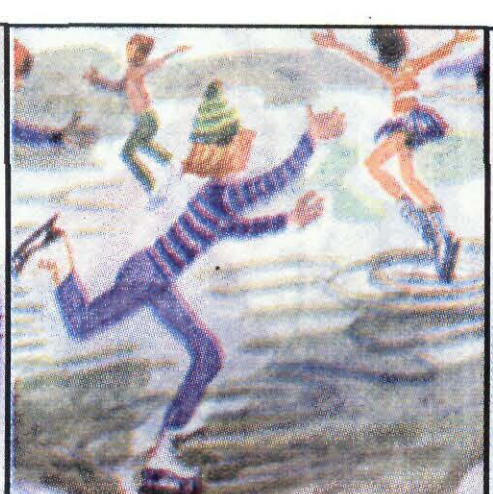
4. Pronunță *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziții cu acestea.

- junior, jumară, jumătate, judecător, jurământ, jăratic, japonez, jaluzele, jefuit, jerpelit;
- ajutor, angajat, rujeolă, pajişte, prăjitură, vrăjitoare;
- avantaj, ambalaj, decalaj, utilaj, traforaj, tatuaj, personaj, cartilaj.

5. Citaşte imaginile. În care poziție auzi sunetul "j"? Notează cu x în căsuța potrivită locul sunetului în cuvânt.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

jachetă

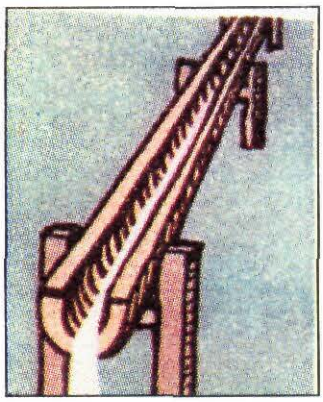


patinaj

pijama

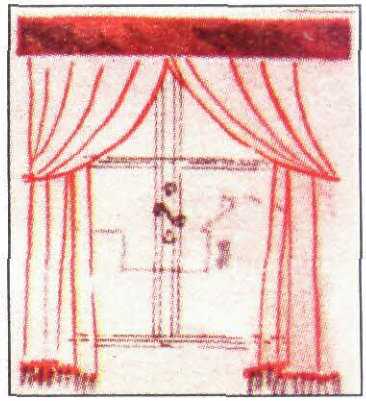
6. Citeşte *după mine* cuvintele:

- jder;
- grajd, dârji;
- gânj.



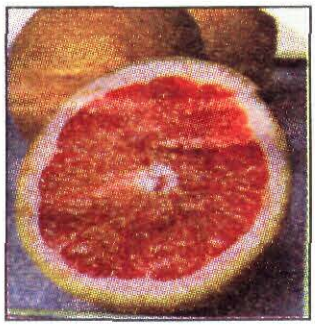
jghiab

mânji

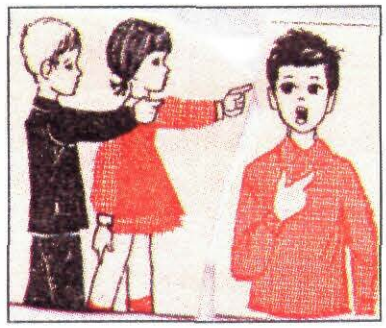


franjuri

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul "j" în combinaţie cu alte consoane după modelul:



înjumătăţită



înjosesc

lenjerie

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera "j"?

- ad-un, fran-uri, în-urătură, încon-urat, în-unghiat, dro-die, câr-ă, for-ă, vră-maş, te-ghea, in-ecţie, prime-die, mi-loc.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul "j".

. . . . . Jeanei este bej.
Jean a ajuns la Cluj la opt şi . . . . . .
Jerseul şi . . . . . sunt în bagaj.

Alcătuieşte şi alte propoziţii.

III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "ş" şi "s".

şu-su	uşu-usu	uş-us	şuş-sus	şusu
şo-so	oşo-oso	oş-os	şoş-sos	şoso
şa-sa	aşa-asa	aş-as	şaş-sas	şasa
şă-să	ăşă-ăsă	ăş-ăs	şăş-săs	şăsă
şâ-sâ	îşâ-îsâ	îş-îs	şîş-sîs	şâsâ
şe-se	eşe-ese	eş-es	şeş-ses	şese
şi-si	işi-isi	iş-is	şiş-sis	şisi

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

şcoală scoală deşert desert coş cos

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

- şoc-soc, şosea-sosea, şură-sură, peşte-peste, fişă-fisă, paşte-paste, muşcă-muscă, creşte-creste, pişc-pisc, duş-dus, laş-las, naş-nas, pluş-plus.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "ş" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "s".

- bască, peşte, frumos, puşcă, leneş, puişori, norocos, pescar, peşteră, pasăre, faşă, festival, şapcă, bucuros, şantier.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "ş" şi "s".

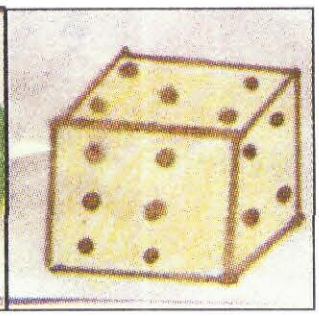
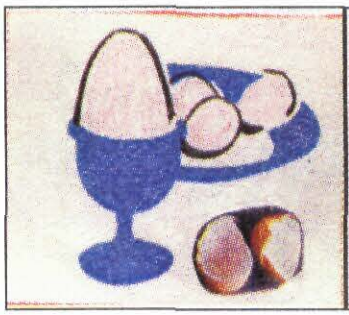
- sacoşă, şase, meseriaş, înveseleşte, ruşinos, bastonaş, soseşte, povesteşte, şosea, ostaş, rostogoleşte, străluceşte, streaşină;
- saşi, şes, şters, coseşte, oboseşte, soseşte, găseşte, cosaş, însuşi, desiş, istoriseşte, plictiseşte, mărturiseşte.

III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "j" şi "z".

ju-zu	uju-uzu	uj-uz	juj-zuz	juzu
jo-zo	ojo-ozo	oj-oz	joj-zoz	jozo
ja-za	aja-aza	aj-az	jaj-zaz	jaza
jă-ză	ăjă-ăză	ăj-ăz	jăj-zăz	jăză
jâ-zâ	îjâ-îzâ	îj-îz	jîj-zîz	jâzâ
je-ze	eje-eze	ej-ez	jej-zez	jeze
ji-zi	iji-izi	ij-iz	jij-ziz	jizi

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

jar zar coji cozi

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziții cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:
- jale-zale, mânz-mânji, breaz-breji.

4. Asociază sunetele sonore "j" şi "z" de mişcările produse la nivelul gâtului.

5. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "j" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "z".
- pânză, birjă, castane, cazane, teşghea, înjghebat, pezmet, trapez, patinaj, injecție, rezolvat, zvon.

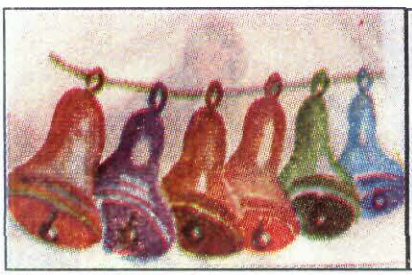
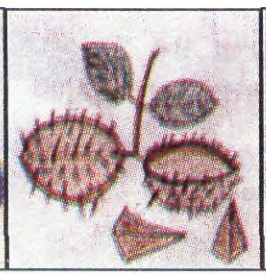
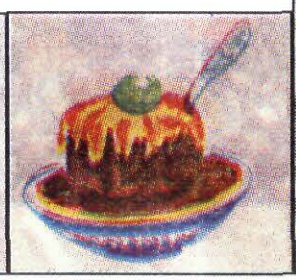
6. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "j" şi "z".
- jaluzea, japonez, rujez;
- aranjez, avantajez, deranjez, încurajez, forjez.

III. ETAPA DE DIFERENŢIERE

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "ş" şi "j".

şu-ju	uşu-uju	uş-uj	şuş-juj	şuju
şo-jo	oşo-ojo	oş-oj	şoş-joj	şojo
şa-ja	aşa-aja	aş-aj	şaş-jaj	şaja
şă-jă	ăşă-ăjă	ăş-ăj	şăş-jăj	şăjă
şâ-jâ	îşâ-îjâ	îş-îj	şîş-jâj	şâjâ
şe-je	eşe-eje	eş-ej	şeş-jej	şeje
şi-ji	işi-iji	iş-ij	şiş-jij	şiji

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

şir jir prăjitură prăşitură

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:
- şoc-joc, şale-jale, şură-fură, şapcă-japcă, coşi-coji, coş-coji, prăjit-prăşit.

4. Asociază sunetul sonor "j" de mişcările produse la nivelul gâtului. Compară şi diferenţiază sunetul surd "j" de cel sonor "ş".

5. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "ş" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "j".
- bujor, garaj, cămăşi, mână, lojă, paşaport, şosea, joacă, lenjerie, greşală, linişte, jurământ, jir, vişin.

6. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "ş" şi "j".
- şomaj, veştejit, dojeneşte, vrăjmaş, jucăuş, jefuieşte, jigneşte;
- pajişte, cojeşte, necăjeşte, prăjeşte, rotunjeşte.

III. ETAPA DE AUTOMATIZARE

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care conţin sunetul "ş" iar pe alta pe cele care conţin sunetul "j".

Un şoricel pricăjit roase duşumeaua şi făcu o deschizătură în ea. Trecu printr-însa şi găsi mâncare din deajuns. Numai că şoarecele era cam lacom şi mâncă până se umflă. Când se lumină de ziuă, şoarecele dădu să se întoarcă acasă, dar burta umflată nu-l mai lăsă să treacă prin de schizătură.

2. Citeşte şi memorează:

a) De dimineaţă s-a sculat,
Să meargă la şcoală,
Cocoşul meu împintenat
Oricând mă scoală.

Cu cântec mare şi grăbit
Ca de cocoş
Pe care el l-a moştenit
Din moş-strămoşi

Ceasornic este. Aţi ghicit!
Eu, îl cunosc de ani şi ani,
Căci, oricine a citit
"Punguţa cu doi bani."

b) Eu mă joc
}n cojoc,
Dar deodată aud: poc!
Mi s-a rupt cojocul,
Se vede mijlocul!

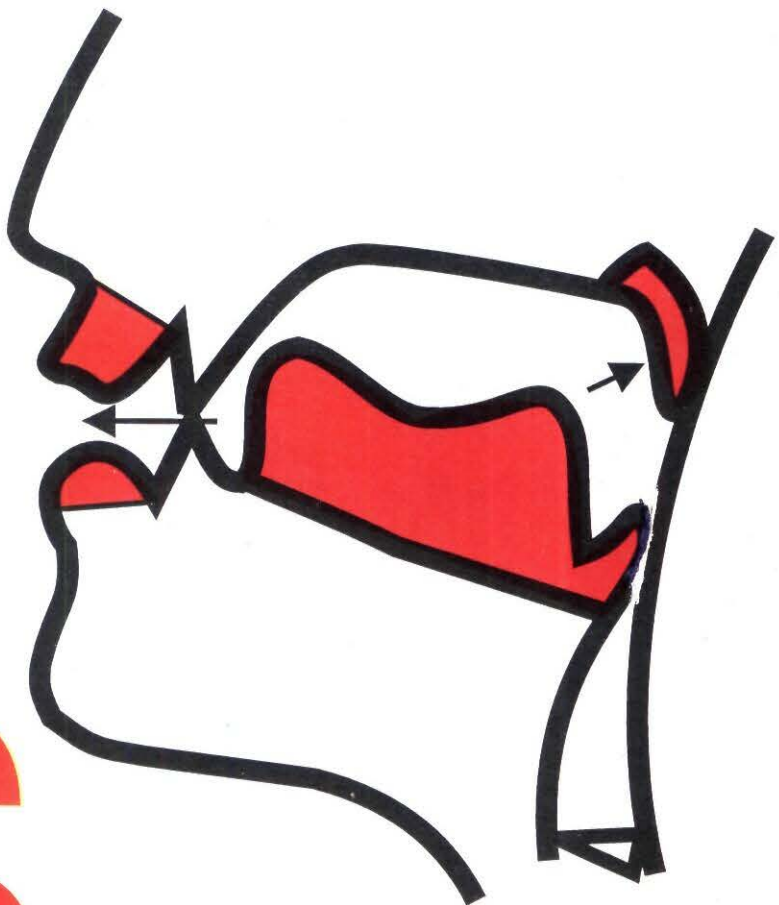
c) Jucăria fără vină
Plânge singură-n vitrină
Iar pe stradă, un copil
Se apropie tiptil.
Se privesc apoi cu jind,
Ea clipind şi el clipind,
- Jucăria mea frumoasă
O să ne jucăm acasă!

3. Citeşte şi ghiceşte:

a) Cine îşi câştigă banul
Mânuind atent volanul?
(*}oferul*)

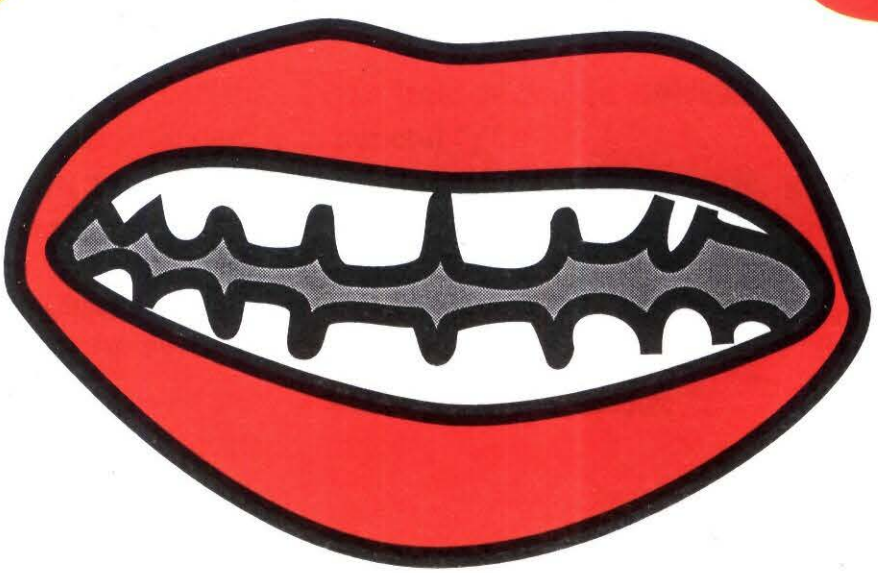
b) Jucăuşă şi şireată
Jumuleşte ziua toată.
(*vulpea*)

Șerban are șapte cocoși.
Jianu se joacă cu jucării.



Ș, Ș

J

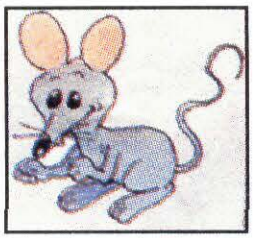


I. ETAPA DE EMITERE

1. Cum face?

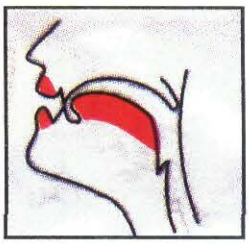
2. Scriem sunetul auzit cu această literă.

3. Imităm *împreună* acest model:



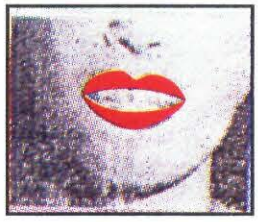
chiț-chiț

Ţ ţ



Ţ - consoană
- orală
- africată
- anterolingvală
- surdă
- semioclusivă

țac-țac



II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă *concomitent cu mine* silabele:

ţe	eţe	eţ	ţeţ	ţeţe	ţeţe	ţeţe	ţeţâ	nţe	enţe
ţi	iţi	iţ	ţiţ	ţiţi	ţeţi	ţiţe	ţiţu	nţi	inţi
ţâ	âţâ	âţ	ţâţ	ţâţâ	ţeţâ	ţâţe	ţâţi	nţâ	înţâ
ţă	ăţă	ăţ	ţăţ	ţăţă	ţeţă	ţăţe	ţăţe	nţă	ănţă
ţa	aţa	aţ	ţaţ	ţaţa	ţeţa	ţaţe	ţaţo	nţa	anţa
ţo	oţo	oţ	ţoţ	ţoţo	ţeţo	ţoţe	ţoţă	nţo	onţo
ţu	uţu	uţ	ţuţ	ţuţu	ţeţu	ţuţe	ţuţa	nţu	unţu
v+c	v+c+v	v+c	c+v+c	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+c+v	v+c+c+v
c-const	c-cons	c-const	c-dubl	c-dubl v-	c-dubl	c-dubl	c-dubl	$c_{1,2}$-cons	$c_{1,2}$-cons
v-se	v-dubl	v-se	v-se	dubl	v_1- const	v_1-sch	v1-se	v-se	v-dubl
					v_2-se	v_2- const	v_2-op		

Notă: c- consoană; v- vocală; const- constantă; se- în serie; dubl- dublă; op-opuse.

2. Pronunță *după mine* cuvintele:

- ţar, ţărm, ţel, ţes, ţip, ţol;
- roţi, soţi;
- zaţ, creţ, hoţ, moţ, soţ, puţ, struţ.

Ţine minte în câte poziții se aude sunetul "ţ".

ţap

fraţi

braţ

Ţ

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

- ţară, ţambal, ţânţar, ţeavă, ţeapă, ţesut, ţigan, ţiglă, ţine, ţintă, ţinut, ţipă, ţuică;
- iţari, aţă, faţă, viţă, raţă, cârţel, oţel, şniţel, viţel, cârnaţi, saboţi, râţoi;
- coteţ, isteţ, mistreţ, bănuţ, căluţ, căruţ, drăguţ, pătuţ.

ţă-ran

pia-ţă

cri-văţ

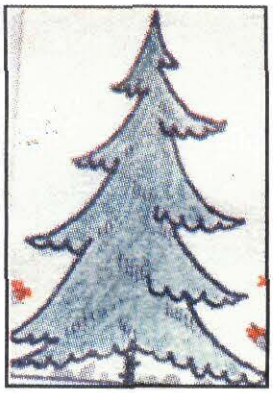
4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

- ţarină, ţăran, ţelină, ţigară;
- brăţară, actriţă, căruţă, căsuţă, fustiţă, grădiniţă, verdeaţă, băieţel, bănăţean, cetăţean, costiţe, fundiţe, ţşieţei, tărâţe, ascuţitoare, beţişoare, bucăţică, emoţie, informaţie, staţie, tradiţie, transpiraţie, biscuiţi;
- cântăreţ, săculeţ, certăreţ, nătăfleţ, pliculeţ, pufuleţ, brăduleţ, sătuleţ.

5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul "ţ"? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

veveriţă



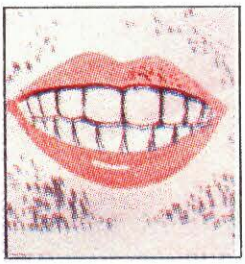
brăduleţ

ţărancă

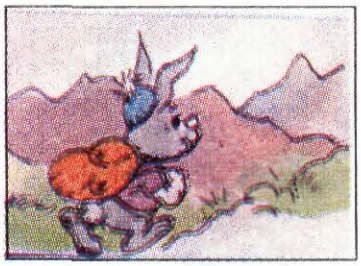
clopoţel

6. Citeşte *după mine* cuvintele:

- cărți, sfinți, nemți, sorți, colți;
- colț, lanț, neamț, simț, șanț.



dinți

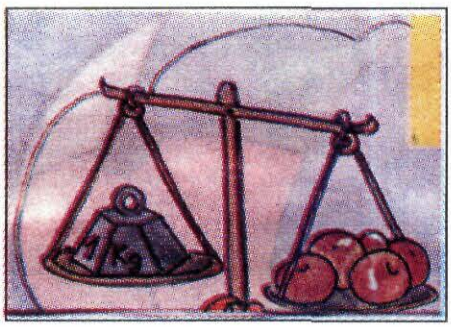


munți

mulți

șorț

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conțin sunetul "ț" în combinație cu alte consoane după modelul:



balanță

părinți

asfințit

8. Ce cuvinte obții dacă înlocuieşti liniuțele din următoarele cuvinte, cu litera "ț"?

- bol-ar, băl-at, for-ă, bărbân-ă, distan-ă, esență, şedin-ă, vacan-ă, voin-ă, cumin-i, con-inut, despăr-it, dic-ionar, direc-ie, infec-ie, împăr-it, sub-ire.

9. Completează propozițiile următoare cu cuvinte care conțin sunetul "ț".

Dănuț ține . . . . . .

În . . . . . sunt mulți băieți cuminți.

. . . . . ţîţâie pe ţâţână.

Alcătuieşte şi alte propoziții.

III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

1. Citește *cu mine* silabele următoare și spune când auzi sunetul "ț" și "t".

ța-ta	ața-ata	aț-at	ațț-tat	țata
ță-tă	ăță-ătă	ăț-ăt	țăț-tăt	țătă
ță-tâ	îță-îtâ	îț-ît	țîț-tît	țâtâ
țe-te	ețe-ete	eț-et	țeț-tet	țete
ți-ti	iți-iti	iț-it	țiț-tit	țiti
țo-to	oțo-oto	oț-ot	țoț-tot	țoto
țu-tu	uțu-utu	uț-ut	țuț-tut	țutu

2. Denumește *după mine* imaginile:

țip tip viță vite

Descoperă prin ce sunet se deosebesc și construiește *singur* propoziții cu aceste cuvinte paronime.

3. Citește alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

- țel-tel, lațe-late, față-fată, rață-rată, șorț-șort.

4. Citește cuvintele și subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "ț" și cu două linii pe cele în care auzi sunetul "t".

- cățel, cretă, suport, căluț, cald, salt, cântec, țânțar, desculț, adult, șnițel, spațiu, sparte, restaurant, must.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare și spune în care silabă se aude sunetul "ț" și "t".

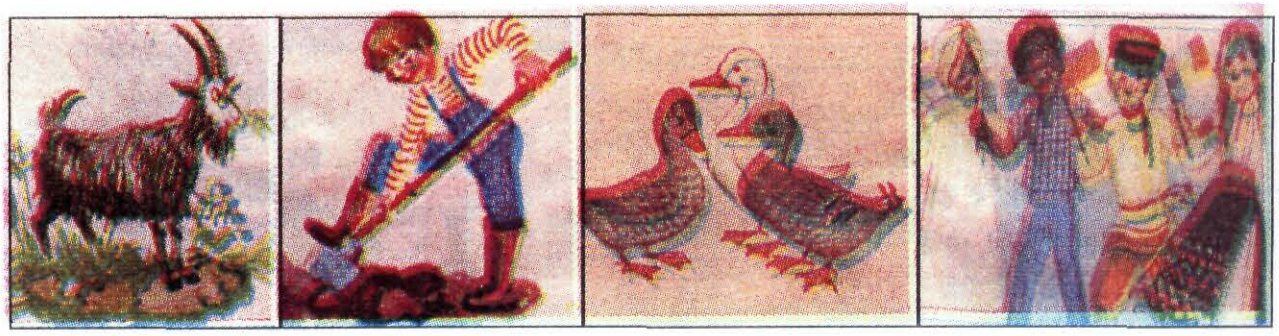
- țintă, țesut, bentiță, certăreț, actriță, atenție, cetățean, distanță, fustiță, înghețată, ;
- bălțat, asfințit, pătuț, mistreț, împărțit, ascuțit.

III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "ț" şi "s".

ța-sa	ața-asa	aț-as	țaț-sas	țasa
ță-să	ață-ăsă	ăț-ăs	țăț-săs	țăsă
țâ-sâ	îțâ-îsâ	îț-îs	țâț-sâs	țâsâ
țe-se	ețe-ese	eț-es	țeț-ses	țese
ți-si	iți-isi	iț-is	țiț-sis	țisi
țo-so	oțo-oso	oț-os	țoț-sos	țoso
țu-su	uțu-usu	uț-us	țuț-sus	țusu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:



țap sap rațe rase

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziții cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:
- țol-sol, țar-sar, țară-sară, puț-pus.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "ț" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "s".
- broască, groază, brațe, mistreț, biscuite, ascultătoare, smuls, mulți, cântăreț, insulă, pisică.

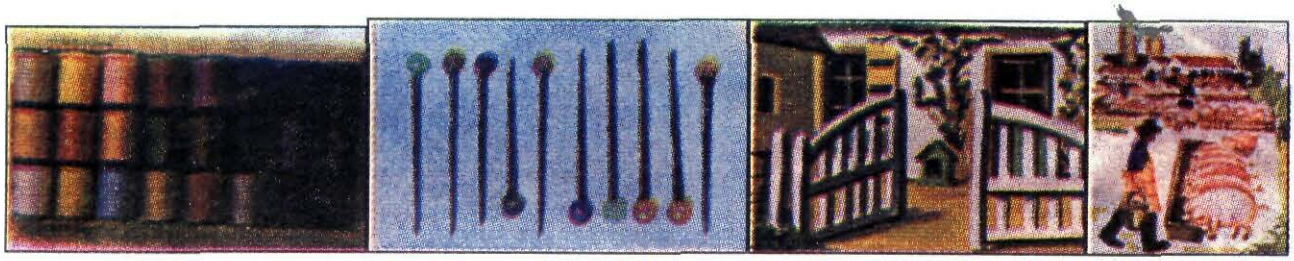
5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "ț" şi "s".
- țesut, mustață, stație, solniță, măsuță, soluție, distanță, înțeles, prințesă, subțire, isteț, suprafață, suliță;
- țes, simț, soț, struț, polițist, încolțesc, amorțesc, grăsuț.

III. ETAPA DE DIFERENŢIERE

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "ţ" şi când "č".

ța-cea	ața-acea	aț-ace	țaț-ceace	țacea
-	-	ăț-ăce	-	-
-	-	îț-îce	-	-
țe-cei	ețe-ecie	eț-ece	țeț-cieci	țecie
ți-cie	iți-icei	iț-ice	țiț- ceice	țicei
țo-cio	oțo-ocio	oț-oce	țoț cioci -	țocio
țu-ciu	uțu-uciu	uț-uce	țuț- ciuci	țuciu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:



ațe ace poți porci

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziţii cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

- țiapă-ceapă, ține-cine, țel-cel, culți-culci, roți-roci, față-face, înțeapă-înceapă, soț-soci, zaț-zaci, plăți-plăci.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "ţ" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "c".

- cerne, circ, crengi, creț, față, țelină, măceșe, verdeață, francez, plăcinte, plăcuțe, pagină, cuțit, boboci, roți.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "t" şi "c".

- ceață, băciță, țărănci, țigănci, dulceață, cerculeț, certați, exerciții, cetățean;
- răciți, cerți, pociți.

III. ETAPA DE AUTOMATIZARE

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care conţin sunetul "ţ".

Broasca ţestoasă se tot ruga de vultur să o înveţe să zboare. Vulturul o sfătui să renunţe, căci zborul nu i se potriveşte, dar broasca ţestoasă o ţinea un şi bună. Atunci vulturul o luă în ghiare, o ridică în văzduh şi îi dădu drumul de sus. Broasca ţestoasă căzu pe o piatră şi îşi zdrobi carapacea.

2. Citeşte şi memorează:

a) Zilnic cu o periuţă
Dinţii curăţă-i uşor,
Căci de n-o faci, ei se strică
Şi te dor.

b) Fructe şi legume multe
Să mănânci îţi folosesc
Căci sunt bune, sunt gustoase
şi hrănesc.

c) Mâinile de-ţi sunt murdare,
Când mănânci te-mbolnăveşti,
Spală-te ades pe ele
Şi-o să-mi mulţumeşti.

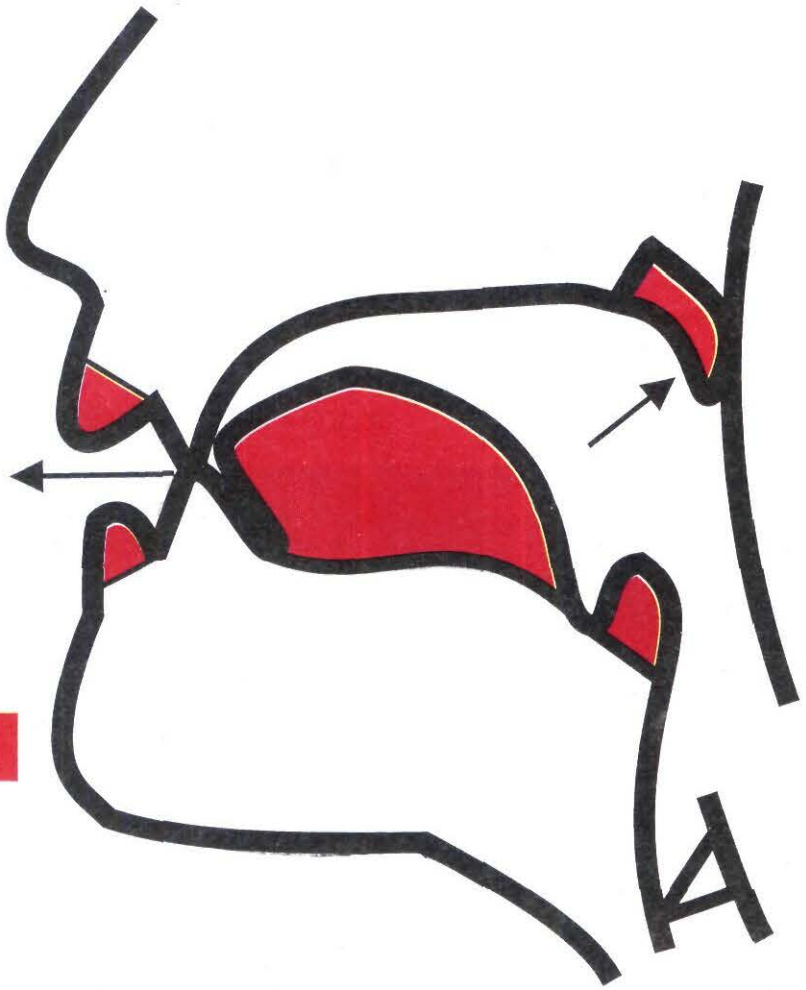
d) Larg să îţi deschizi fereastra
Seara când e să te culci.
Aerul curat îţi face
Visurile dulci.

3. Citeşte şi ghiceşte:

a) Frate mic al ceasului
Amic al elevului
De serviciu când e-n şcoală,
Sună! Spune-ţi cum se chiamă?
(*Clopoţelul*)

b) În clasă pe orişicine
Îl învaţă ce e bine.
(*Învăţătorul*)

Ţugulea ţopăie ţanţoş cu Ţiriac.



Ţ ţ

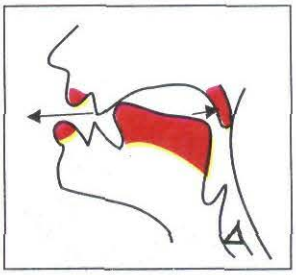
Recunoaşte literele învăţate.
Memorează:

Ţicu ţine ţinta
Şi Tanţa ţinteşte.
Un ţânţar înţeapă,
Chiriţă vrea apă.

I. ETAPA DE EMITERE

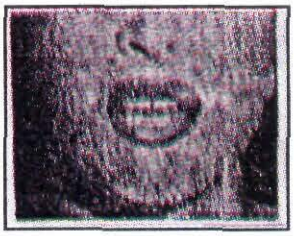
1. Cum face? . 2.Scriem sunetul auzit cu această literă 3. Imităm *împreună* acest model:

cioc-cioc



Ce - consoană
Ci - orală
- africată
- prepalatală
- surdă
- semioclusivă

cip-cip-cirip



II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă *deodată cu mine* silabele:

cei	icei	ice	ceice	ceicei	ceicei	ceicei	ceiciu	celi	iceli
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
cea	acea	ace	ceace	ceacea	ceicea	ceacei	ceaceo	cela	acela
cio	ocio	oci	cioci	ciocio	ceicio	ciocei	ciocei	cilo	ocilo
ciu	uciu	uci	ciuci	ciuciu	ceiciu	ciucei	ciucea	cilu	ucilo
c+v	v+c+v	v+c	c+v+c	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+c+v	v+c+c+v
c-const	c-cons	c-const	c-dubl	c-dubl	c-dubl	c-dubl	c-dubl	$c_{1,2}$-cons	$c_{1,2}$-cons
v-se	*v-dubl*	*v-se*	*v-se*	*v-dubl*	v_1- *const* v_2-se	v_1-*sch* v_2- const	v_1-se v_2-op	*v-se*	*v-dubl*

Notă: c- consoană; v- vocală; const- constantă; se- în serie; dubl- dublă; op-opuse; v_1-vocală nr. 1, v_2-vocală nr.2, $c_{1,2}$-consoană nr. 1,2

2. Pronunță *după mine* cuvintele:

- ceai, ciob, cioc, ciot, ciuf, ciur, ciut;
- mici, meci, beci, seci, baci, saci, raci, taci, roci, soci, coci, joci, foci, nuci, duci, cuci.

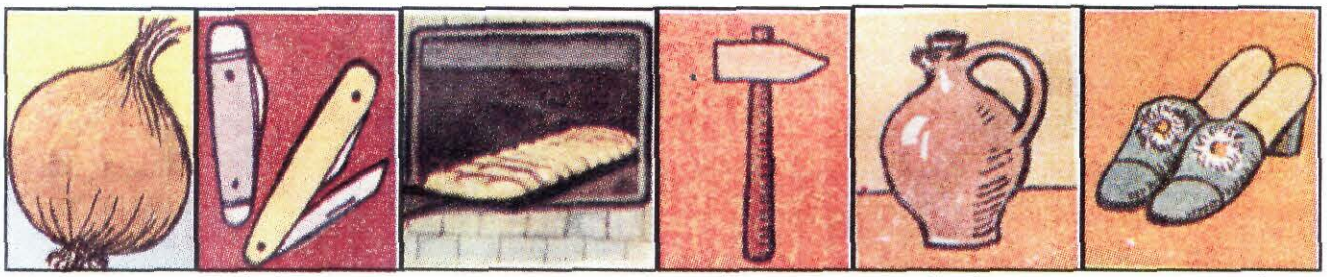
Ține minte în câte poziții se aude sunetul "ce" sau "ci".

ceas

maci

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

- ceară, ceafă, ceată, ceainic, ceartă, ceaşcă, ceaun, cioban, ciocan, ciolan, cioară, ciulin;
- vecin, ocean, cocean, pocit, sucit, ucis, zbucium, tăcit;
- zece, rece, zice, lipici, arici, verigi, panglici, bunici, tătici, tace, face, ace.



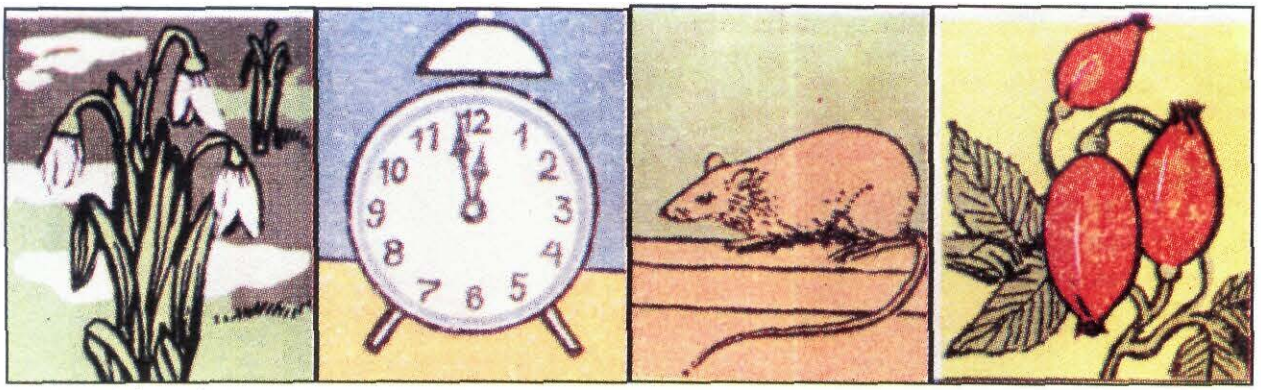
cea-pă bri-ceag coa-ce cio-can ul-cior pa-puci

4. Pronunță *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziții cu acestea.

- cearceafuri, ciocârlie, ciocănitoare, ciorchine, ciomage, ciocănele, ciubote, ciucure;
- petrecere, aceasta, căciulă, belciuge;
- igienici, mecanici, ucenici, pădurice, purice, polemice, berbece, electrice, capace, sărace.

5. Citeşte imaginile. În care poziție auzi sunetul "ce"sau "ci"? Notează cu x în căsuța potrivită locul sunetului în cuvânt.

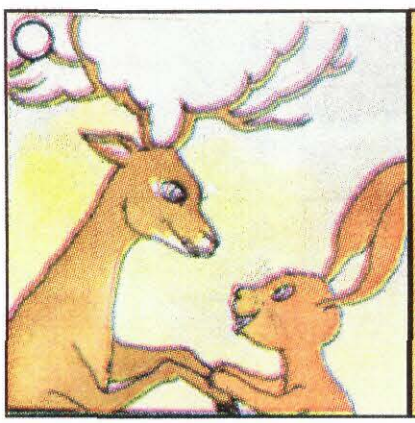
☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐



ghiocei ceasornic şoarece măceşe

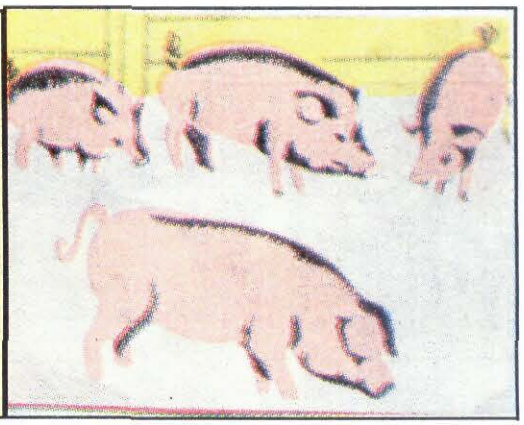
6. Citeşte *după mine* cuvintele:

- cec, ceh, cep, cer, cerc, cert, circ, cinci;
- bănci, prunci, melci, culci, storci, turci, curci.



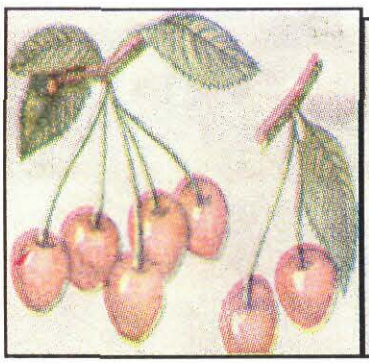
cerb

cinci

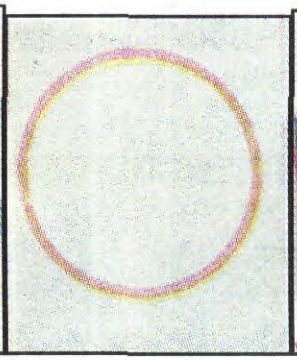


porci

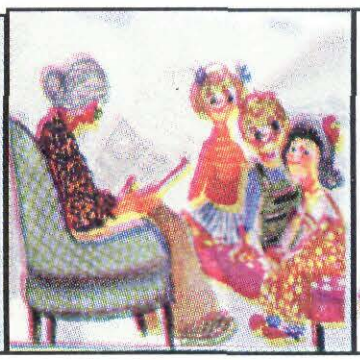
7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul "ce" sau "ci" în combinaţie cu alte consoane după modelul:



cireşe



cerculeţ



citeşte

centimetru

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera "ce" sau "ci"?

- cal-u, -r-l, a-tonă, dul-aţă, con-diu, can-r, sprân-ne, con-rt, a-nt, suc-s, vac-n, ac-dent, ră-t.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul "ce" sau "ci".

Ceciliei îi plac . . . . . dulci.
. . . . . şi-a luat, ciorapii şi căciula.
Pe cearceaf sunt cinci. . . . . .

Alcătuieşte şi alte propoziţii.

I. ETAPA DE EMITERE

1. Cum face?

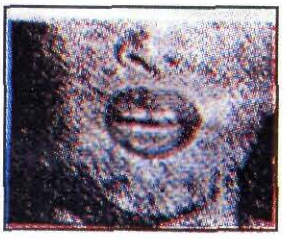
2. Scriem sunetul auzit cu această literă.

3. Imităm *împreună* acest model:

mugeşte

Ge - consoană
Gi - orală
- africată
- prepalatală
- sonoră
- semioclusivă

rage



II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă *concomitent cu mine* silabele:

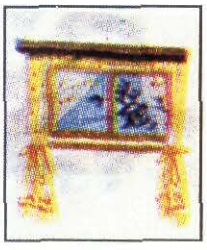
-	-	igi	-	-	-	-	-	-	-
-	-	ege	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
gea	agea	age	geage	geagea	geagia	giagea	geagiu	gela	agela
geo	ogeo	oge	geoge	geogeo	geageo	geogea	geogea	gelo	ogelo
giu	ugiu	ugi	giugi	giugiu	giagiu	giugia	giugeo	gilu	ugilu
v+c	v+c+v	v+c	c+v+c	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+c+v	v+c+c+v
c-const	c-cons	c-const	c-dubl	c-dubl	c-dubl	c-dubl	c-dubl v_1-	$c_{1,2}$-cons	$c_{1,2}$-cons v-
v-se	v-dubl	v-se	v-se	v-dubl	v_1-const	v_1-sch	se v_2-op	v-se	dubl
					v_2-se	v_2- const			

Notă: c- consoană; v- vocală; const- constantă; se- în serie; dubl- dublă; op-opuse.

2. Pronunță *după mine* cuvintele:

- legi, negi, dragi, fragi, trągi, sugi;

Ține minte în câte poziții se aude sunetul "ge"sau "gi".

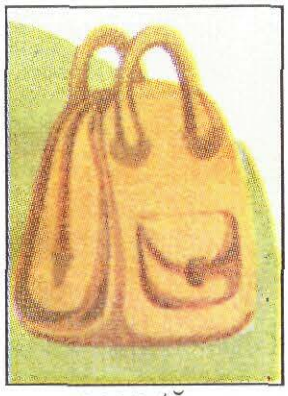


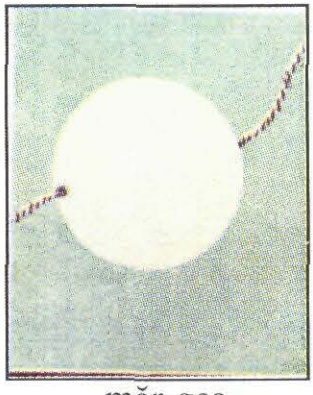
geam

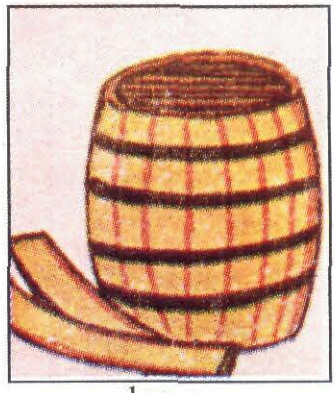
fragi

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

- geană, geamăn, geamăt, geamgiu, giulgiu;
- regim, deget, ager, fragil, fugit, mugit, cuget, muget;
- culegi, alegi, lege, colegi, culegi, întregi, moşnegi, ferigi, fuge, frige.


gean-tă


măr-gea

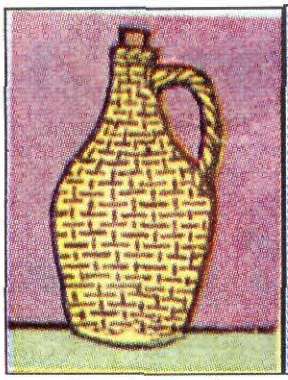

doa-ge

4. Pronunță *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziții cu acestea.

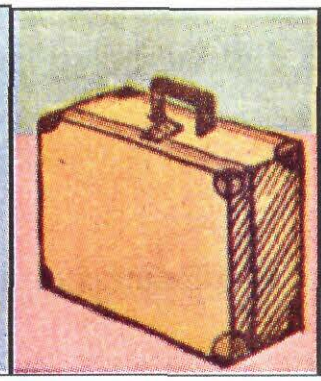
- geamănă, giuvaier, geografie, geolog, geometrie;
- regină, colegiu, igienici, imagine, rugină, săgeată, covrigei;
- realegi, reculegi.

5. Citaşte imaginile. În care poziție auzi sunetul "ge" sau "gi"? Notează cu x în căsuța potrivită locul sunetului în cuvânt.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐


damigeană

geamgiu

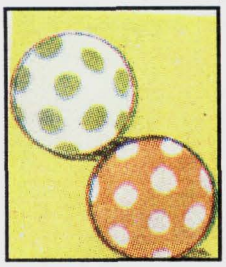

geamantan

belciuge

6. Citeşte *după mine* cuvintele:

- ger, gem, geam.
- lungi, crengi, strungi, stângi, frângi, pungi, largi, mergi, spargi.

gem

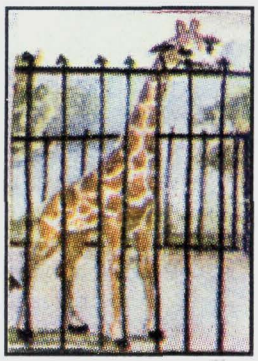


mingi

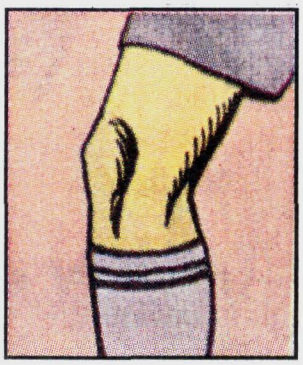
ger

fulgi

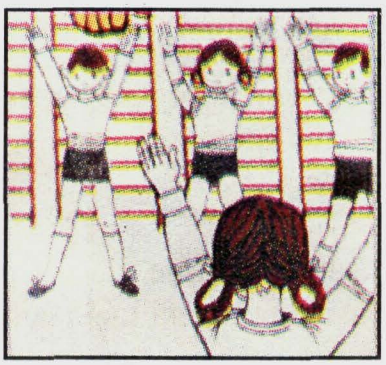
7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul "ge" sau "gi" în combinaţie cu alte consoane după modelul:



girafă



genunchi



gimnastică

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera "ge" sau "gi"?

- ar-nt, mar-ne, în-raş, -n-e, min-, al-, sân-, nin-, lin-, ster-, mer-.

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul "ge" sau "gi".

Ligia e soră geamănă cu. . . . . .

Gelu şterge . . . . . .

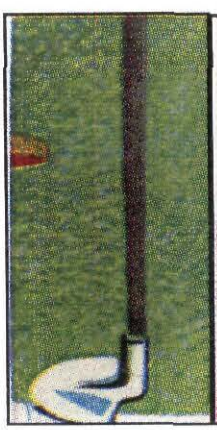
. . . . . au gâturi lungi.

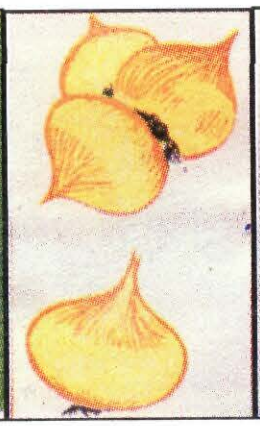
III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

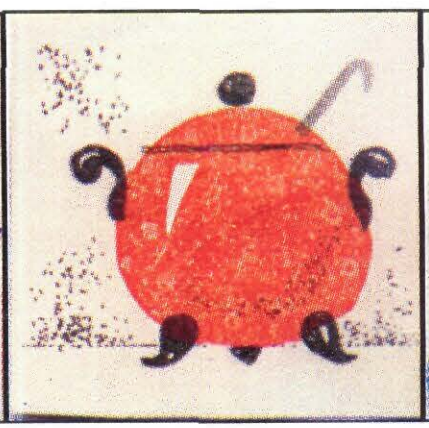
1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "ci" şi "s".

ci-si	ici-isi	ici-is	cici-sis	cisi
ce-se	ece-ese	ece-es	cece-ses	cese
-	-	-	-	-
-	-	-	-	-
cea-sa	acea-asa	ace-as	ceace-sas	ceasa
cio-so	ocio-oso	oci-os	cioci-sos	cioso
ciu-su	uciu-usu	uci-us	ciuci-sus	ciusu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:


sapă


ceapă


vas

vaci

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziții cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

- cec-sec, cioc-soc, ciur-sur, seară-ceară, sete-cete, cere-sere, curci-curs, jos-joci, zis-zici.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "ci" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "s".

- cioară, soră, masă, maci, ceafă, sfat, minus, mărci, desen, decembrie, pistol, picior, plăcere, păsărele.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "ci" şi "s".

- sucit, secetă, piscină, salcie, surcele, sprâncene, seceră, mincinos, delicios, lipicios;
- proces, deces, scenă, ucis, acesta.

III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "ci" şi "ş".

ci-şi	ici-işi	ici-iş	cici-şiş	cişi
ce-şe	ece-eşe	ece-eş	cece-şeş	ceşe
-	-	-	-	-
-	-	-	-	-
cea-şa	acea-aşa	ace-aş	ceace-şaş	ceaşa
cio-şo	ocio-oşo	oci-oş	cioci-şoş	cioşo
ciu-şu	uciu-uşu	uci-uş	ciuci-şuş	ciuşu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

cină şină macină maşină

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziții cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

- cir-şir, cioc-şoc, ciut-şut, belciug-belşug, duci-duş, greci-greşi, coci-coşi păpuci-păpuşi.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "ci" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "ş".

- vergea, maşină, surcea, seceră, şofer, cioc, pietricele, plăcere, mişcare, muşuroi, vecină, pace, mătuşi.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "ci" şi "ş".

- şaizeci, şoarece, cearşaf, cerşetor, măceşe, cenuşă, cireş, picioruş, purceluş, încrucişează;
- ceşti, cişmea, toceşte, născoceşte, luceşte, suceşte, munceşte, îndulceşte, porunceşte, măceş, cruciş.

III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "ci" şi "gi".

ci-gi	ici-igi	ici-igi	cici-gigi	cigi
ce-ge	ece-ege	ece-ege	cece-gege	cege
-	-	-	-	-
-	-	-	-	-
cea-gea	acea-agea	ace-age	ceace-geage	ceagea
cio-gio	ocio-ogio	oci-ogi	cioci-giogi	ciogio
ciu-giu	uciu-ugiu	uci-ugi	ciuci-giugi	ciugiu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

cer ger curci curgi

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziții cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

- cer-ger, roci-rogi, lunci-lungi, rece-rege, maci-magi, oblici-obligi, draci-dragi, întreci-întregi.

4. Asociază sunetul sonor "gi" de mişcările produse la nivelul gâtului. Compară şi diferențiază sunetul surd "ci" de cel sonor "gi".

5. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "ci" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "gi".

- parcelă, pagină, mărgele, măceşe, rugină, geamantan, cercel, porcine, oricine, pagină, geamgiu, săgeți, răciți, arici.

6. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "ci" şi "gi".

- belciuge, bricege, igienici, ciomage.

III. ETAPA DE AUTOMATIZARE

1. Citeşte textul, scoate apoi pe o coloană toate cuvintele care conţin sunetul "c" iar pe alta care conţin sunetul "g".

Un tată porunci feciorilor săi să trăiască în bună înţelegere, dar ei nu-i dădeau ascultare. Atunci le ceru să-i aducă un târn şi le spuse:
- Rupeţi-l!
Se tot străduiră feciorii, dar nu-l putură rupe. Tatăl desfăcu târnul şi le ceru să rupă nuielele una câte una.
Feciorii frânseră cu uşurinţă nuielele.
Atunci tata le spuse:
- Aşa va fi şi cu voi: dacă veţi trăi în bună înţelegere, nimeni nu vă va putea frânge vreodată. Dacă însă vă veţi certa şi vă veţi răzleţi în viaţă, oricine vă va putea da uşor pierzaniei.

2. Citeşte şi memorează:

a) Ceasul bate tare
Cela e fetiţă mare
Ceasul merge ne-ncetat
Cela de şcoală a uitat.

b) Licurici, cu aripi mici
şi cu lampă de pitici
Ce tot vezi pe câmp aici?

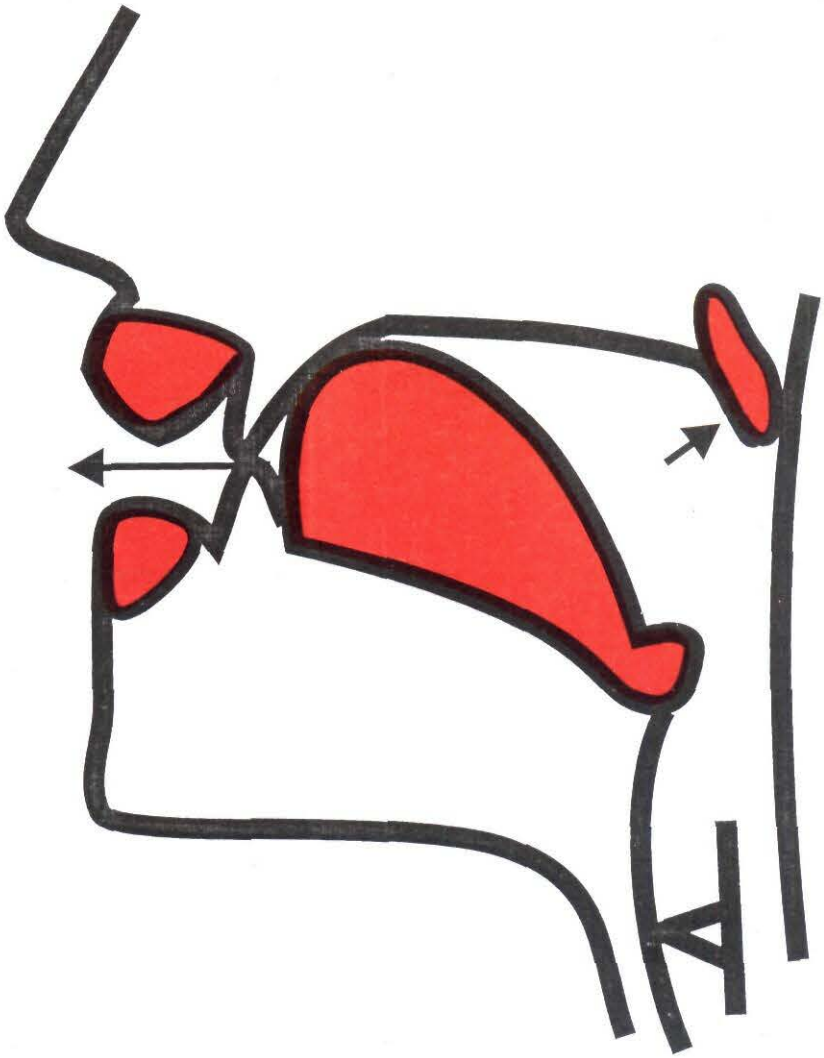
c) Iarna e geroasă
Gelu vine-acasă
Geamul a-ngheţat
Dan s-a şi culcat.

d) Gimnastica e bună
Pentru copilaşi
Gelu şi cu Gina
Sunt şi ei gimnaşti.

3. Citeşte şi ghiceşte:

a) Cine ne-a trimis tractorul
Ce ne înzeceşte sporul?
(*muncitorul*)

b) Merge, merge, greu ajunge
Are coarne dar nu-npunge.
(*melcul*)



Cecilia citește o cărticică.

ce Ce ge Ge
ci Ci gi Gi

Georgeta culege fragi gingași.

I. ETAPA DE EMITERE

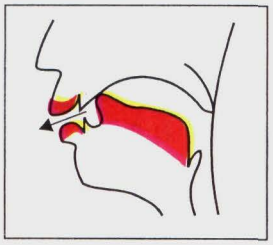
1. Cum face?

trrr-trrr

2. Scriem sunetul auzit cu această literă.

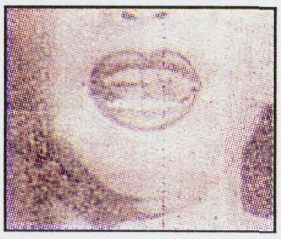
R r

3. Imităm *împreună* acest model:



R - consoană
- orală
- sonantă
- vibrantă
- anterolinguală
- apicală
- sonoră
- ocluzivă, succesivă

hârrr-hârr



II. ETAPA DE CONSOLIDARE

1. Repetă *concomitent cu mine* silabele:

ri	iri	ir	rir	riri	riri	riri	riro	rti	irti
re	ere	er	rer	rere	rire	reri	reru	rte	erte
râ	îrâ	îr	râr	rârâ	rirâ	râri	râra	rtâ	îrtâ
ră	ără	ăr	răr	ără	riră	rări	răre	rtă	ărtă
ra	ara	ar	rar	rara	rira	rari	rari	rta	arta
ro	oro	or	ror	roro	riro	rori	rore	rto	orto
ru	uru	ur	rur	ruru	riru	ruri	rura	rtu	urtu
v+c	v+c+v	v+c	c+v+c	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+v+c+v	c+c+v	v+c+c+v
c-const	c-cons	c-const	c-dubl	c-dubl	c-dubl v_1-	c-dubl	c-dubl v_1-	$c_{1,2}$-cons	$c_{1,2}$-cons
v-se	v-dubl	v-se	v-se	v-dubl	const v_2-se	v_1-sch	se	v-se	v-dubl
						v_2- const	v_2-op		

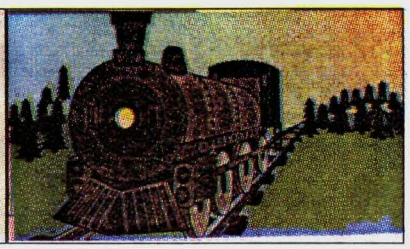
Notă: c- consoană; v- vocală; sch - schimbată; const- constantă; se- în serie; dubl- dublă; op-opuse.

2. Pronunță *după mine* cuvintele:

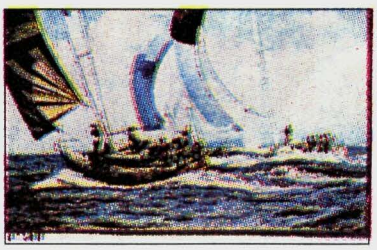
- rid, ring, rest, rând, rău, raft, rai, ram, rar, ras, rod, roi, rom, ros, romb, rost, ruj, rus, rupt;
- ieri;
- jir, pir, șir, tir, zer, jder, măr, păr, bar, far, clar, jar, par, var, zar, cor, clor, dor, scor, zbor, dur, pur, sur, șnur.

Ține minte în câte poziții se aude sunetul "r".

râs



tren



cer

3. Din câte silabe sunt formate cuvintele de mai jos? Citeşte-le.

- rece, rechin, refren, râde, râie, râmă, răcit, răgaz, rămas, răţoi, război, rahat, raion, raliu, ramă, rană, rasă, rază, roată, robot, român, roşu, rotund, rouă, rudă, rufe, rural;
- arin, juriu, jurist, pariu, bere, careu, curea, direct, mare, miere, orez, sare, bară, gură, oră, scară, arat, curat, curaj, făraş, sărac, erou, peron, cărunt, porumb;
- guler, miner, parter, piper, şomer, număr, tânăr, umăr, zahăr, amar, dolar, fermoar, fular, orar, pahar, primar, spătar, şcolar, ziar, actor, covor, doctor, picior, pictor, abur, singur, vultur, taur, singur;

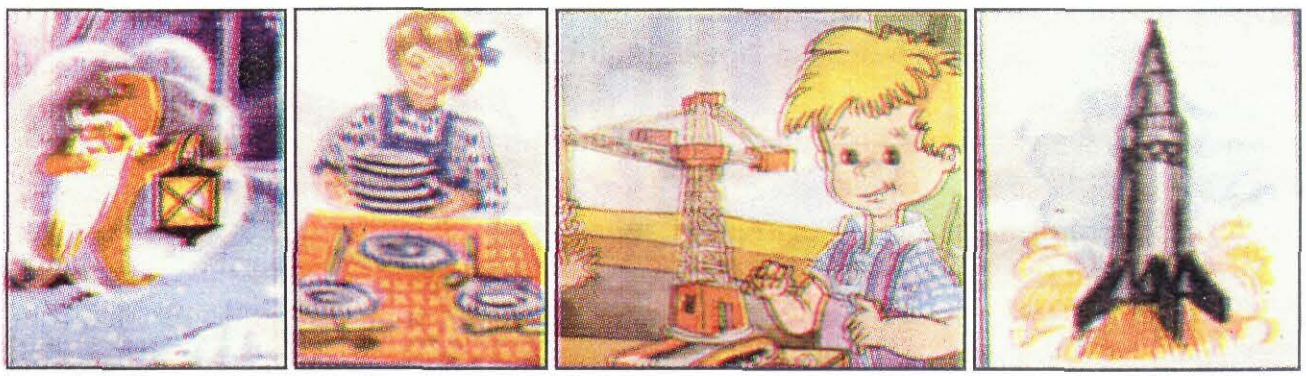
re-ge floa-re flu-ier ra-ţă cio-rapi zi-dar

4. Pronunţă *singur* cuvintele şi construieşte scurte propoziţii cu acestea.

- ridiche, recoltă, respiră, reţetă, reuşit, rezolvat, repede, rândunică, răbdare, răchită, rădăcină, răsărit, răscoală, răsturnat, rătăcit, radieră, radiator, radio, raniţă, ramură, roşie, rotiţă, robinet, rugină, ruşine, ruladă, rugăciune;
- acoperiş, acvariu, aperitiv, aripă, biserică, jucărie, istorie, pălărie, avere, călăreţ, mazăre, mireasă, perete, ureche, cameră, lingură, ţigară, biberon, bucuros, garoafă, usturoi, buruiană;
- ofiţer, palmier, adevăr, bucătar, buzunar, liniar, militar.

5. Citaşte imaginile. În care poziţie auzi sunetul "r"? Notează cu x în căsuţa potrivită locul sunetului în cuvânt.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐



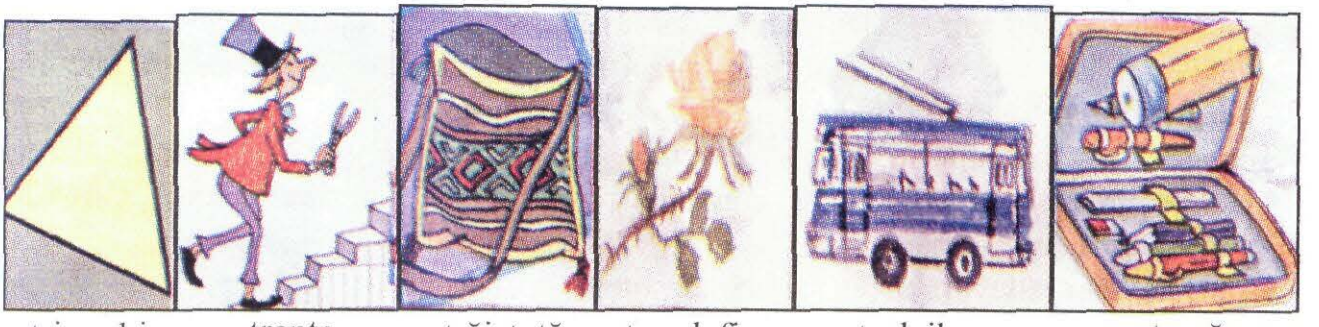
felinar harnică macara rachetă

6. Citeşte *după mine* cuvintele:

- prinţ, spirit, ştirb, trib, hrib, trist, trei, treaz, sfert, preţ, preş, hrean, fiert, creţ, hârb, prânz, strâmb, ţărm, arc, ars, braţ, crap, drac, fard, larg, brad, corn, corp, horn, nord, orb, porc, sport, strop, tort, drum, scurt, prunc, struţ, surd, trup, urs;

tren cort drag gard brad corb

7. Găseşte cât mai multe cuvinte care conţin sunetul "r" în combinaţie cu alte consoane după modelul:



triunghi trepte trăistuţă trandafir troleibuz trusă

8. Ce cuvinte obţii dacă înlocuieşti liniuţele din următoarele cuvinte, cu litera "r"?

- a-gint, ba-că, ba-ză, ca-ne, ca-te, c-eangă, cu-te, f-ate, f-unză, hâ-leţ, luc-u, met-u, pa-b-iz, pa-fum, pat-u, st-adă, va-ză, ad-esă, albast-u, ap-ilie, fab-ică, fa-fu-ie, fe-east-ă, mie-cu-i, pat-ie, pie-sică, sc-isoa-e, umb-elă;

9. Completează propoziţiile următoare cu cuvinte care conţin sunetul "r".

Sora mea are . . . . . roşu.

. . . . . s-a rănit, la picior.

În . . . . . am trei mere roşii.

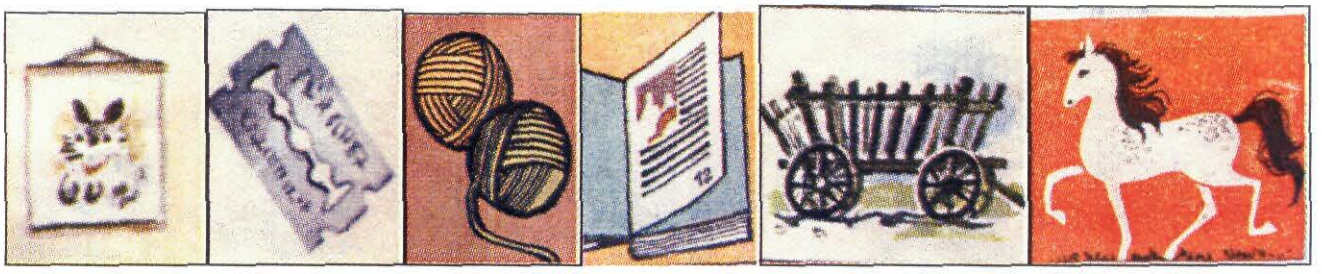
Alcătuieşte şi alte propoziţii.

III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "r" şi "l".

ri-li	iri-ili	ir-il	rir-lil	rili
re-le	ere-ele	er-el	rer-lel	rele
râ-lâ	îrâ-îlâ	îr-îl	rîr-lîl	râlâ
ră-lă	ără-ălă	ăr-ăl	răr-lăl	rălă
ra-la	ara-ala	ar-al	rar-lal	rala
ro-lo	oro-olo	or-ol	ror-lol	rolo
ru-lu	uru-ulu	ur-ul	rur-lul	rulu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:



Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziții cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

- rac-lac, rob-lob, roz-loz, ras-las, regat-legat, ruptă-luptă, rege-lege, bartă-baltă, miere-miele, atras-atlas, creşte-cleşte, piere-piele, baron-balon, bar-bal, sur-sul, ger-gel, arar-oral, por-pol.

4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "r" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "l".

- prag, prosop, ploaie, palmă, pescar, fotbal, tulpină, pernă, martie, lămâie, mărțişor, scor, melci, tunel.

5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "r" şi "l".

- revelion, relief, pulover, literă, fluture, lingură, porumbel, fluier, vultur, locuitor, liniar, militar;
- flori, alerg, culori, inelar, lateral, fular, petrol, cavaler.

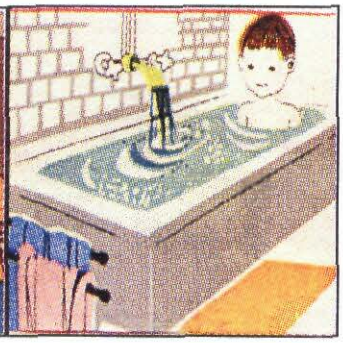
III. ETAPA DE DIFERENȚIERE

1. Citeşte *cu mine* silabele următoare şi spune când auzi sunetul "r" şi "v".

ri-vi	iri-ivi	ir-iv	rir-viv	rivi
re-ve	ere-eve	er-ev	rer-vev	reve
râ-vâ	îrâ-îvâ	îr-îv	rîr-vîv	râvâ
ră-vă	ără-ăvă	ăr-ăv	răr-văv	răvă
ra-va	ara-ava	ar-av	rar-vav	rava
ro-vo	oro-ovo	or-ov	ror-vov	rovo
ru-vu	uru-uvu	ur-uv	rur-vuv	ruvu

2. Denumeşte *după mine* imaginile:

rană


vană

oral

oval

Descoperă prin ce sunet se deosebesc şi construieşte *singur* propoziții cu aceste cuvinte paronime.

3. Citeşte alternativ, cu voce tare, următoarele cuvinte:

- rar-var, ras-vas, rid-vid, rând-vând, roi-voi, ramă-vamă, rase-vase, rest-vest, rară-vară, tir-tiv.

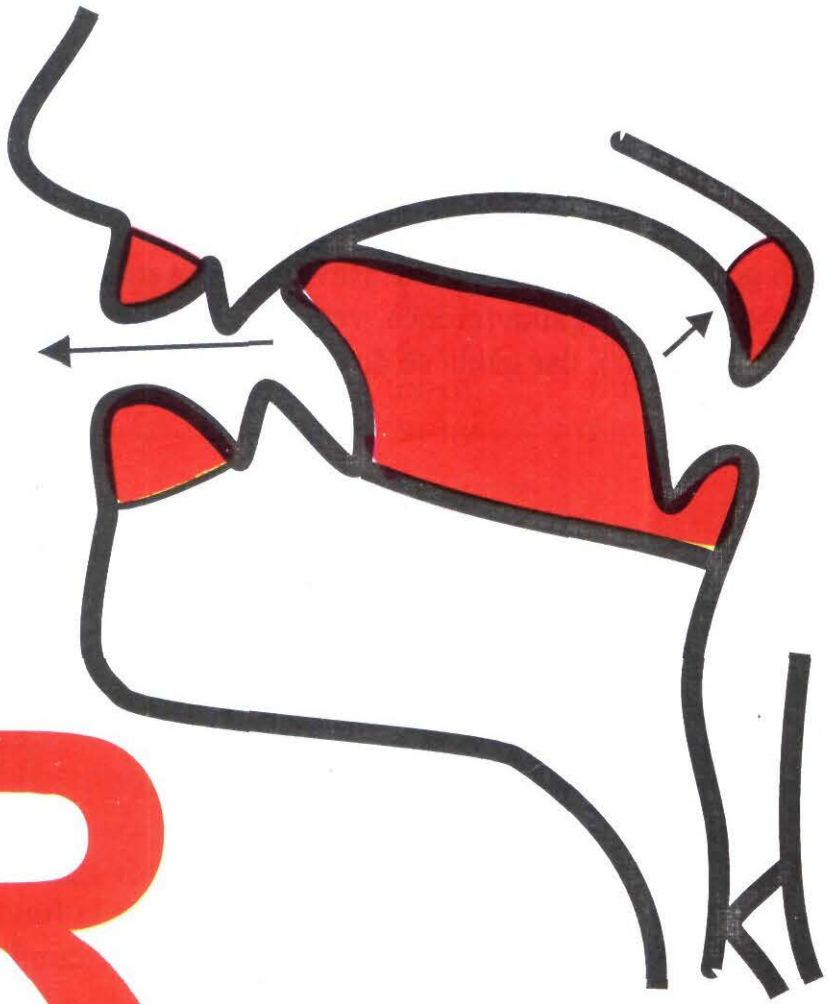
4. Citeşte cuvintele şi subliniază cu o linie pe cele în care auzi sunetul "r" şi cu două linii pe cele în care auzi sunetul "v".

- carton, tânăr, țeavă, lamă, vamă, floare, foi, pătrat, zare, vază, răspuns, detectiv, portar, librărie, călăreț.

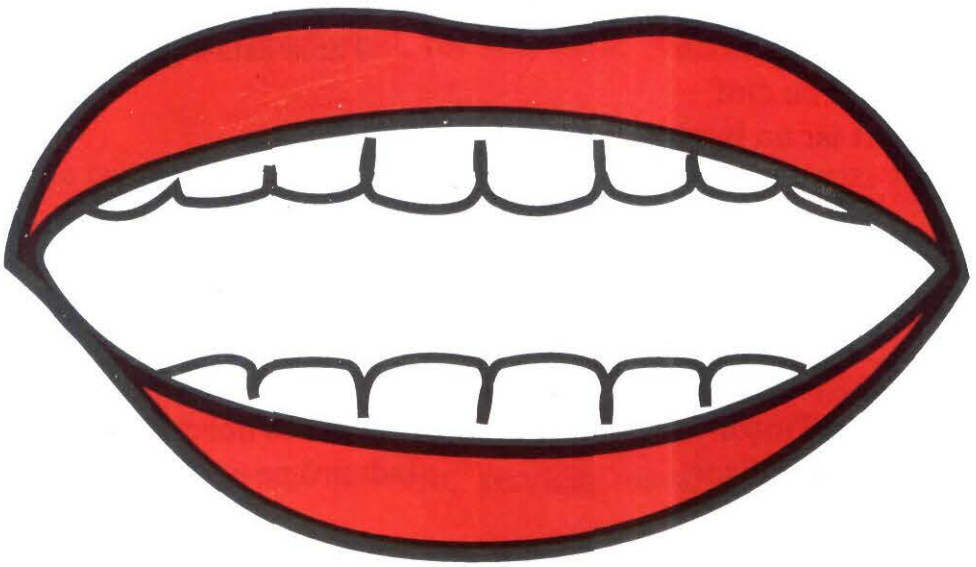
5. Desparte în silabe cuvintele următoare şi spune în care silabă se aude sunetul "r" şi "v".

- vineri, învățător, primăvară, proverb, serviciu, savarine, verigă, verişori, vară, revistă, revelion, revoluție;
- văr, covor, covrig, nervi, verde, vârstă, vorbe, var, izvor, vreme, vrabie.

Rică are o nucă mică.



R r



Radu arată racheta roșie.

ANEXE la partea a II-a

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „P"

I Silabe şi logatomi
1. Exerciţii în silabe directe: pa, pe, pi, po, pu, pă, pâ;
2. Exerciţii în poziţie intervocalică: apa, epe, ipi, opo, upu, ăpă, îpâ;
- cu vocale diferite: ape, api, apo, apu;
epa, epi, epo, epu, epă;
ipa, ipe, ipo, ipu, ipă;
opa, ope, opi, opu, opă;
upa, upe, upi, upu, upă;
ăpa, ăpe, ăpi, ăpo, ăpu;
3. Exerciţii în silabe inverse: ap, ep, op, up, ăp, îp;
4. Exerciţii în logatomi: pap, pep, pip, pop, pup, păp;
-pronunţat fără vocale: p....p p....p p...p p...p;
5. Exerciţii în combinaţii consonantice: pra, pre, pri, pro, pru, pră, prâ;
spa, spe, spi, spo, spu, spă;

II Cuvinte
1. Cuvinte cu „p" în poziţie iniţială
- *monosilabice*: pa, pai, pat, pas, par, pe, pic, pin, pod, pom, pol, pui, pun, puţ, păr;
- *bisilabice:* pahar, pană, pace, pară, pată, pene, pere, pete, pică, pitic, pirat, pilă, pojar, poză, poznă, pune, puţin;
- *polisilabice*: papară, paraşută, pepene, pericol, pipăit, popular, poporul, purece, putere, păpuşă;
2. Cuvinte cu „p" în poziţie mediană
- *monosilabice:* apt, copt, rupt;
- *bisilabice*: capă, apă, popas, copac, piper, reper, pupic, copil, popor, capot, papuc, prăpăd;
- *polisilabice*: lopată, capace, repetent, clopoţel, plapumă;
-*cu aglomerări de consoane:* sport, spate, spectacol, spumă, spin, rapsodie, piept, pieptănat, papricaş, căprioară, capră;
3. Cuvinte cu „p" final
-*monosilabice*: ţap, nap, sap, cap, chip, ţip, dop, hop, plop, strop, snop, lup, rup;
-*bisilabice:* dulap,

III Propoziţii

În dulap e un nap. În pădure e un lup. Rup un par. În spatele spitalului e un plop. Petre ia pere pădureţe din pădure. Crap în patru piatra. Păun a pus pulpa de pui în supă. Pe pat e o plapumă. Poza e pe dulap. Plec poimâine la Predeal. Profesorul a pus popândăul pe pupitru. Pipăie postavul din dulap. Petre s-a luptat piept la piept cu Pavel. Pe patinuar este un hop mare. Pleci la petrecere? Posteşti până poimâine? Lui Puiu îi plac papanaşii, papara şi papricaşul. Poştaşul aduce un plic. Dacă sapi după napi o să rupi sapa. E copt porumbul? Potopul s-a potolit, dar a prăpădit păpuşoiul. Umple un pahar cu apă! Picki e pipernicit, pirpiriu şi plăpând. E drapelul patriei!

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „B"

I Silabe şi logatomi
1. Exerciţii în silabe directe: ba, be, bi, bo, bu, bă, bâ;
2. Exerciţii în poziţie intervocalică: aba, ebe, ibi, obo, ubu, ăbă, îbâ;
- cu vocale diferite: abe, abi, abo, abu;
eba, ebi, ebo, ebu, ebă;
iba, ibe, ibo, ibu, ibă;
oba, obe, obi, obu, obă;
uba, ube, ubi, ubu, ubă;
ăba, ăbe, ăbi, ăbo, ăbu;
3. Exerciţii în silabe inverse: ab, eb, ob, ub, ăb, îb;
4. Exerciţii în logatomi: bab, beb, bib, bob, bub, băb;
-pronunţat fără vocale: b....b b....b b...b b...b;
5. Exerciţii în combinaţii consonantice: bra, bre, bri, bro, bru, bră, brâ;
arb, erb, irb, orb, urb, îrb;
zba, zbe, zbi, zbo, zbu, zbă;
alb, elb, ilb, olb, ulb, îlb;

II Cuvinte
1. Cuvinte cu „b" în poziţie iniţială

II Cuvinte
1. Cuvinte cu „b" în poziție inițială
- *monosilabice*: bag, bat, bal, ban, bea, beat, bec, bici, bir, bon, bot, box, bou, bun;
- *bisilabice:* balon, bagaj, bară, baie, baton, balon, bere, beţiv, beţe, bilă, bine, bilet, bivol, bocanc, bogat, boală, bufet, buchet, buză, butoi, băieți, bălan, bâtă;
- *polisilabice*: balenă, balustradă, bivoliță, binișor, biberon, boroboață, bomboană, bucătărie, buzunar, bunică;
2. Cuvinte cu „b" în poziție mediană
- *monosilabice:*
- *bisilabice*: babă, labă, roabă, ghebos, sobă, tobă, Gabi, debit, şubă;
- *polisilabice*: cabană, Rebenciuc, rebeli, roboțel;
-*cu aglomerări de consoane:* brumă, brad, arbore, orbi, zbor, război;
3. Cuvinte cu „b" în poziție finală
-*monosilabice:* slab, bob, rob, cuib, colb, zob, cub, tub, sub, cub, strâmb;
-*bisilabice:* şurub, porumb

III Propoziții

Bine, băiete! Broaştele se bălăcesc în baltă. Gabi are bani în buzunar. Să fierb un porumb? Bag un şurub în tub? Porumbelul e alb şi slab. Ciorba fierbe. Un cub a căzut sub pat. Berbecul se bate bine. Bebeluşul are biberon. Băiatul bălan coboară din autobus. Baba dă băieților boabe de porumb. Pe bufet e un buchet de brânduşe. Ciobanul face brânza bună. Barbu s-a dus cu barca la baltă să prindă bibani.

IV Cuvinte paronime

pere - bere	poală - boală	pun - bun
grapă - grabă	par - bar	papă - babă
parcă - barcă	pată - bată	prună - brună
pară - bară	pufni - bufni	
pază - bază	pile - bile	

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „M"

I Silabe şi logatomi
1. Exerciții în silabe directe: ma, me, mi, mo, mu, mă, mâ;
2. Exerciții în poziție intervocalică: ama, eme, imi, omo, umu, ămă, îmâ;
- cu vocale diferite: ame, ami, amo, amu;
ema, emi, emo, emu, emă;
ima, ime, imo, imu, imă;
oma, ome, omi, omu, omă;
uma, ume, umi, umu, umă;
ăma, ăme, ămi, ămo, ămu;
3. Exerciții în silabe inverse: am, em, om, um, ăm, îm;
4. Exerciții în logatomi: mam, mem, mim, mom, mum;
-pronunțat fără vocale: m....m m....m m...m m...m;
5. Exerciții în combinații consonantice: cma, cme, cmi, cmo, cmu, cmă
gma, gme, gmi, gmo, gmu, gmă;
sma, sme, smi, smo, smu, smă;
zma, zme, zmi, zmo, zmu, zmă;
II Cuvinte
1. Cuvinte cu „m" în poziție inițială
-*monosilabice*: mac, mai, mal, mat, mei, meu, mic, miel, miez, mor, moş, moț, mut, mă, măr, mân, mâl, mânz;
-*bisilabice:* mare, maior, masă, mape, masaj, medic, merit, mere, metal, milă, miros, mine, mişcă, model, morar, motor, mosor, mură, muiat, mujdei, muzeu, mutat, mână, mâner, mâță, mâine;
-*polisilabice*: mamifer, marinar, marmură, mecanică, memrane, merituoşi, mimică, mireasă, miligram, momeală monument,,mormoloc, mulțime, mulțumit, mumie, muzică;
2. Cuvinte cu „m" în poziție mediană
-*monosilabice:*
-*bisilabice*: amar, lamă, ramă, vamă, cremă, rimă, comă, lume, humă, sumă, spumă, umăr, număr;
-*polisilabice*: comandă, caramele, monument, familie, numărați;
-*cu aglomerări de consoane*: lemn, somn, domn, pumn, câmp, dâmb, compas;

3. Cuvinte cu „m" în poziție finală
-*monosilabice*: am, cam, ham, geam, Fram, chem, ghem, om, pom, rom, vom, cum, film;
-*bisilabice:* pilim, zidim, lacom, urăm, urcăm, cărăm, săpăm, tărâm;
-polisilabice: coborâm;

III Propoziții

Lampa luminează.
Mă mir!
Mân mânzul la câmp.
Mâine merg la medic.
Ia din pom un măr!
Motanul lacom a mâncat un morun mare.
Mânzul muşcă.
Îl chem pe Matei la muncă.
Cumpără un salam mare.
La vamă e lume multă.
Mi-e milă de mine!

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „N"

I Silabe şi logatomi
1. Exerciții în silabe directe: na, ne, ni, no, nu, nă, nâ;
2. Exerciții în poziție intervocalică: ana, ene, ini, ono, unu, ănă, înâ;
-cu vocale diferite: ane, ani, ano, anu;
ena, eni, eno, enu, enă;
ina, ine, ino, inu, ină;
ona, one, oni, onu, onă;
una, une, uni, unu, ună;
ăna, ăne, ăni, ăno, ănu;
3. Exerciții în silabe inverse: an, en, on, un, ăn, în;
4. Exerciții în logatomi: nan, nen, nin, non, nun;
-pronunțat fără vocale: n....n n....n n...n n...n;
5. Exerciții în combinații consonantice: cna, cne, cni, cno, cnu, cnă
gna, gne, gni, gno, gnu, gnă;
sna, sne, sni, sno, snu, snă;
zna, zne, zni, zno, znu, znă;
pna, pne, pni, pno, pnu, pnă;
bna, bne, bni, bno, bnu, bnă;

II Cuvinte
1. Cuvinte cu „n" în poziție inițială
-*monosilabice*: na, nap, nas, naş, ne, neg, nea, nit, nod, nor, nou, nu, nuc, nul;
-*bisilabice:* nară, navă, nani, necaz, nepot, neted, nisip, noră, noroc, notă, nucă, nufăr, nămol, năvod;
-*polisilabice*: nație, neatins, neghină, nevinovat, norocos, numărat;
2. Cuvinte cu „n" în poziție mediană
- *monosilabice:*
- *bisilabice*: cană, vană, jenă, fină, mină, lină, bună, lună, sună, tună, mână, zână, lână;
- *polisilabice*: inimos, canotaj, renumit;
-*cu aglomerări de consoane:* ocnă, snoavă, rundă, condus, pneu, Cantemir,pantă, învins;
3. Cuvinte cu „n" în poziție finală
-m*onosilabice*: an, ban, Dan, han, Stan, lan, lemn, demn, ren, ten, din, chin, vin, fin, bon, con, ton, bun, sun, tun, fân;
-*bisilabice:* Nana, Nina, nene, nebun, senin, venin, noian,baston, nuntă,
- polisilabice: camion, chimion, revelion, magnetofon;

III Propoziții:

Cine vine? Vine naşul la fin. Nina n-are alune. Nu aud nimic! N-am nasture la palton. N-am nisip în pantof. Ce lână bună are bunica! La Nimigea a nins. Zina mănâncă alune. Nanu ia nota nouă la pian. Țin în mână un baston. Sărman țăran, a muncit un an în lan! Ninge! Ninge! Mâine e senin în zona noastră.

IV Cuvinte paronime

mama - nana
am - an
nod - mod
noi - moi
mai - nai
mor - nor
mare - n-are
mică - Nică
cană - camă
coamă - coană

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „T"

I Silabe şi logatomi
1. Exerciţii în silabe directe: ta, te, ti, to, tu, tă, tâ;
2. Exerciţii în poziţie intervocalică: ata, ete, iti, oto, utu, ătă, îtâ;
- cu vocale diferite: ate, ati, ato, atu;
eta, eti, eto, etu, etă;
ita, ite, ito, itu, ită;
ota, ote, oti, otu, otă;
uta, ute, uti, utu, ută;
ăta, ăte, ăti, ăto, ătu;
3. Exerciţii în silabe inverse: at, et, ot, ut, ăt, ît;
4. Exerciţii în logatomi: tat, tet, tit, tot, tut;
-pronunţat fără vocale: t....t t....t t...t t...t;
5. Exerciţii în combinaţii consonantice: sta, ste, sti, sto, stu, stă, stâ;
tra, tre, tri, tro, tru, tră, trâ;

II Cuvinte
1. Cuvinte cu „t" în poziţie iniţială
- *monosilabice*: tanc, tai, tac, tel, ten, tic, tip, tir, tiz, toc, tos,torc, tu, tub, tur, tun, tuş, turc, turn, tău;
- *bisilabice*: tare, tace, tavă, tacâm, taxă, temă, tifon, tifos, tipar, timbru, tijă, tonă, topor, toiag, toca, tufă, tufiş, tuşe, tunde, tărâm, tânăr, târât
- *polisilabice*: tabere, tarabă, telefon, telegraf, televizor, tiparniţă, tiribuşon, tovarăşă, tocană, tuburi, tuneluri, tăieţei, tăcută;
2. Cuvinte cu „t" în poziţie mediană
- *monosilabice*: star, stea, stau, stol, stop;
- *bisilabice*: fată, bată, lată, rată, vată, Veta, atent, roată, cotă, vită, sită, cută, sută, bâtă;
- *polisilabice*: cataramă, perete, patine, trotuar, lopată;
-*cu aglomerări de consoane*: gostat, mestec, pastă, astru, castraveţi, pastramă, rest, tact, trist;
3. Cuvinte cu „t" în poziţie finală
-*monosilabice*: sat, pat, lat, cat, bat, nit, Pit, bot, cot, vot, lot, lut, mut, rât, cât, tot;
-*bisilabice*: palat, săpat, murat, sărat, pachet, parchet, şervet, clopot, clocot, robot, socot, pilot, căzut, cusut, durut, făcut, pălit, păţit,pârât, urât, târât, vârât;
- *polisilabice*: căutat, ajutat, repetent;
IV Propoziţii

E fata ta? Toto cântă la tobă. Toba e a lui Anton. Tita a trecut în clasa a III-a. A luat o sută. Acest caiet e ordonat şi curat. E tava ta? Ceasul face: tic, tac! tic, tac! A trecut prin sat. Tutu a intrat tiptil şi a furat tocul. Tataia a fumat tot tutunul. Pe cutie e desenat un robot. Pe taior e o pată tare urâtă. Ai pictat un tablou cu anotimpul toamna? Să bat nitul cu un topor? Tita a căzut şi s-a lovit la cot. Titu raşchetează parchetul. Treci prin localitatea Tulcea? Patul e prea lat şi trebuie vârât mult la perete.

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „D"

I Silabe şi logatomi
1. Exerciţii în silabe directe: da, de, di, do, du, dă, dâ;
2. Exerciţii în poziţie intervocalică: ada, ede, idi, odo, udu, ădă, îdâ;
- cu vocale diferite: ade, adi, ado, adu;
eda, edi, edo, edu, edă;
ida, ide, ido, idu, idă;
oda, ode, odi, odu, odă;
uda, ude, udi, udu, udă;
ăda, ăde, ădi, ădo, ădu;
3. Exerciţii în silabe inverse: ad, ed, od, ud, ăd, îd;
4. Exerciţii în logatomi: tat, ded, did, dod, dud;
-pronunţat fără vocale: d....d d....d d...d d...d;
5. Exerciţii în combinaţii consonantice: dra, dre, dri, dro, dru, dră, drâ;
II Cuvinte
1. Cuvinte cu „d" în poziţie iniţială
- *monosilabice*: dac, dar, dat, da, Dan, de, des, din, dig, doi, dor, dop, dos, du, duş, dus, duc; drag, dreg,
- *bisilabice*: dacă, dată, dator, deget, desen, deloc, divan, Dinu, dobor, dulap, dulău, dărâm, Dănuţ, dâră;

- *polisilabice*: datornic, Dacia, degete, decupa, dinozaur, doborâ, dolofan, durabil, dărâma;
2. Cuvinte cu „d" în poziție mediană
- *monosilabice*: jder
- *bisilabice*: Ada, Rada, cada, cade, rade, şade, vede, zidar, sodă, adu, rudă, udă, râde;
- *polisilabice*: cădere, Panduru,
-*cu aglomerări de consoane*: candelabru, cadru,
3. Cuvinte cu „d" final
-*monosilabice*: vad, cad, rad, zid, nod, pod, ud, sud, vând,blând, blond, Vlad, cald; surd, brad;
-*bisilabice*: Arad, aud, neted, comod
- *polisilabice*: vagabond;

IV Propoziții

Mă duc des la Deva. Adu-mi repede din dulap ghidul. Deseori mă doare degetul. Unde e zidarul cu dalta? Dudu e în pod. Cine doarme după divan? Râd când îl văd dansând. Dă-mi două dude că-s flămând! Îți dau un desen în dar. Daria s-a dus să ia doi dovleci. Radu vinde dulapul din debara. Mi-e dor de Dan. E în Deva. Mă duc la duş dar nu mă ud. Mă duc să-l văd dumini ca. Dulăul dă din coadă. Văd după pod un dulău vagabond. Didina e în dud. Dacia era țara dacilor. Duc în pod lada de brad. De unde să dau un desert cald? Săndel e rudă cu Radu. Mai la sud e un vad, iar în nord pod. Când îl văd fugind, aş dori să-l prind. Doi dinți cad din cauza dulciurilor. Dumitru s-a dus în codru după ghindă. Duduie tractorul: du, du, du, du.

IV Cuvinte paronime

tuş - duş	topor - dobor	lată - ladă
tată - dată	vată - vadă	pot - pod
tună - dună	clătite - clădite	spate - spade
tac - dac	trepte - drepte	roate - roade
toamnă - doamnă	vatră - vadră	

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „C"

I Silabe şi logatomi
1. Exerciții în silabe directe: ca, che, chi, co, cu, că, câ;
2. Exerciții în poziție intervocalică: aca, eche, ichi, oco, ucu, ăcă, îcâ;
- cu vocale diferite: ache, achi, aco, acu;
eca, echi, eco, ecu, ecă;
ica, iche, ico, icu, ică;
oca, oche, ochi, ocu, ocă;
uca, uche, uchi, ucu, ucă;
ăca, ăche, ăchi, ăco, ăcu;
3. Exerciții în silabe inverse: ac, ec, oc, uc, ăc, îc;
4. Exerciții în logatomi: cac, chec, chic, coc, cuc;
-pronunțat fără vocale: c....c c....c c...c c...c;
5. Exerciții în combinații consonantice: cra, cre, cri, cro, cru, cră, crâ;
cla, cle, cli, clo, clu, clă, clâ;

II Cuvinte
1. Cuvinte cu „c" în poziție inițială
- *monosilabice*: ca, car, cal, cad, cam, car, cap, caş, caz, chel, chef, chem, chef, chip, chin, cos, coş, copt, corn, colb, cu, curm, cub, cuib, cât;
- *bisilabice*: cană, casă, cale, cafea, caiet, cheie, chenar, cheamă, chipiu, chiflă, chimen, Chira, chibrit, copil coleg, coteț, cosit, curaj, curat, cuier, cules, curea, curte, căluț, câine, cântar, cârmă, cârpă, cântar, cârnaț;
- *polisilabice*: cabană, caravană, cafeluță, cheiță, chitară, Chirilă, Chiriac, copăcel, conace, cunoscut, curios, curajos, cuminte, cuvios, cântăreț;
2. Cuvinte cu „c" în poziție mediană
- *monosilabice*: ochi
- *bisilabice*: acar, vacă, văcar, păcat, pachet, şmecher, buchet, pachet, baschet, parchet, rechin, boschet, Achim, urechi, ridichi, local, Lică, frică, pică, Rica, ciocan, ducă, nucă, Luca;
- *polisilabice*: acadea, rachetă, ochelari, jachetă, tabacheră, pachete, ştachetă, buchețel, închide, rochie, deschide, manechin, strachină, smochină, ocolit, racolat, decorat, decupat, descusut, recunoscut; pereche, ureche, ridiche, Enache, Costache;
-*cu aglomerări de consoane*: recrutat, acrit, sacre, făclie;

3. Cuvinte cu „c" în poziție finală
-*monosilabice*: ac, fac, mac, rac, sac, tac, zac, bec, sec, chec, foc, zic, mic, joc, soc, toc, duc, nuc, suc, sâc,;
-*bisilabice*: arac, hamac, sărac, gândac, îmbrac, berbec, bunic, ibric, paznic, voinic, boboc, bojoc, noroc, deloc, aduc, usuc, butuc;
- *polisilabice*:

IV Propoziții

Tac și fac. Costică a căzut și acum are un cucui cât o nucă. Acarul e sărac. În cuptor coc un cozonac cu nucă, un colac și un chec. În coș e un caș. Caietul și cartea copilului cel mic e la colegul de bancă. Mă duc la nuc. Cocoșul cântă: Cucurigu! Cucurigu! Rică ia o nucă. Caută acul în carul cu fân!

Schema și materialul verbal pentru consolidarea sunetului „G"

I Silabe și logatomi
1. Exerciții în silabe directe: ga, ghe, ghi, go, gu, gă, gâ;
2. Exerciții în poziție intervocalică: aga, eghe, ighi, ogo, ugu, ăgă, îgâ;
- cu vocale diferite: aghe, aghi, ago, agu;
ega, eghi, ego, egu, egă;
iga, ighe, igo, igu, igă;
oga, oghe, oghi, ogu, ogă;
uga, ughe, ughi, ugu, ugă;
ăga, ăghe, ăghi, ăgo, ăgu;
3. Exerciții în silabe inverse: ag, eg, og, ug, ăg, îg;
4. Exerciții în logatomi: gag, gheg, ghig, gog, gug;
-pronunțat fără vocale: g....g g....g g...g g...g;
5. Exerciții în combinații consonantice: gra, gre, gri, gro, gru, gră, grâ;
gla, gle, gli, glo, glu, glă, glâ;

II Cuvinte
1. Cuvinte cu „g" în poziție inițială
- *monosilabice*: gard, gal, gaz, ghem, gheb, ghid, ghici, gol, gât;
- *bisilabice*: gară, gata, garaj, gheţar, gheţuş, gheață, gherghef, ghicit, ghiară, golan, gonit, goană, gumă, gură, guşă, guler, gunoi, găsit, gătit, gâză, gândil, grabă, grasă, greier, grijă, gripă, groasă, grozav, grâne, glandă,
- *polisilabice*: garoafă, garaje, galoși, Gheorghiță, gheretă, ghetuțe, ghiocel, ghirlandă, ghicitoare, rogojină, răguşit;

2. Cuvinte cu „g" în poziție mediană
- *bisilabice*: agăț, bagă, măgar, legat, banchet, Anghel, lighean, tejghea, îngheț, înghit, triunghi, mugur;
- *polisilabice*: toboganț, gologan, buzdugan, Anghelina, înghețată, privighetoare, frânghie, unghie, pârghie, înghițite, Neghiniță, neghină, rogojină, pogoane, pagubă;
-*cu aglomerări de consoane*: regret, reglat, glugă, îngrădit;
3. Cuvinte cu „g" în poziție finală
-*monosilabice*: fag, bag, leg, neg, dig, rog, jug, fug, rug;
-*bisilabice*: aleg, olog, alerg, coleg, briceag;
IV Propoziții

Fug după găină. Gardul din crengi de fag e lung. Alungă măgarul! În amurg vin gâștele din crâng. Gogu e în gang. Arghir are înghețată cu gust de frăguțe. Fug pe dig. Gherghina a golit găleata cu gogoșari. Gherghina face gogoși. Aleg un fag și-mi leg murgul de el. Gheorghiță înghite o gumă. Privighetoarea are glas îngeresc. Merg să dreg strungul. Ghetele și ghetuțele stau de veghe. Bagă-l în gură, te rog! Gogu l-a înghiontit pe Arghir. Ai ghicit ghicitoarea lui Anghel? Gâsca face: ga! ga! ga! Ghiță bagă gunoiul în groapă. Câte unghiuri are un triunghi, un drept.? Vasilache culege un buchețel de ghiocei pentru bunica lui.

IV Cuvinte paronime

creier - greier	coală - goală	cât - gât
cară - gară	fac - fag	luncă - lungă
caz - gaz	coarne - goarne	stâncă - stângă
cocoși - gogoși	când - gând	

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „H"

I Silabe şi logatomi
1. Ex. în silabe directe
- prelungit - hhha, hhhe, hhhi, hhho, hhhu, hhhă, hhhâ;
- neprelungit - ha, he, hi, ho, hu, hă, hâ;
2. Ex. în poziţie intervocalică: aha, ehe, ihi, oho, uhu, ăhă;
- cu vocale diferite: ahe, ahi, aho, ahu, ahă;
eha, ehi, eho, ehu, ehă;
iha, ihe, iho, ihu, ihă;
oha, ohe, ohi, ohu, ohă;
uha, uhe, uhi, uho, uhă;
3. Ex. în silabe inverse - prelungit - ahhh, ehhh, ihhh, ohhh, uhhh, ăhhh;
- neprelungit - ah, eh, ih, oh, uh, ăh, îh;
4. Ex. în logatomi: hah, heh, hih, hoh, huh, hăh;
- pronunţare fără vocale: h...h, h....h, h.....h, h....h, h....h;
5. Ex. în combinaţii consonantice: hra, hre, hri, hro, hru, hră, hrâ;

II Cuvinte
Cuvinte cu „h" în poziţie iniţială
- *monosilabice*: hai, han, ham, hal, haz, hap, har, hei, hop, hol, horn, hoţ, hm;
-*bisilabice*: hală, halat, haită, harnic, halva, hartă, hamal, hamac, hintă, horă, hotel, hotar, homar, humă, huţa;
-*polisilabice*: harnică, Horaţiu;
-*cu „h" urmat de consoană*: hrană, hrean, Hruşcă;
Cuvinte cu „h" în poziţie mediană
-*monosilabice:*
-*bisilabice*: Aha!, pahar, rahat, Ehei!, Oho!, Mihai, puhoi, Bihor, zahăr;
-*polisilabice*: pahare, bihoreancă;

Cuvinte cu „h" final
-*monosilabice*: Ah!, şah, ceh, oh, duh, câh;
-*bisilabice*: valah
-*polisilabice*:

III Propoziţii
Halal hamal! Hangiul de la „Hanul Homer" e harnic. Hai la Huşi! Hilda a vărsat un pahar cu zahăr. Horia a chicotit! Puhoiul distruge holdele. Mihai e în Bihor. Hagi i-a venit de hac hoţului. Are Horaţiu halat? L-a înhămat cu hamuri şi hăţuri. În haltă la Buhuşi am prins un hoţ. A pus haina şi halatul în hol. Haide în hamac să ne dăm huţa. Mihai ia halva şi, hap! Oho, ştii să joci şah? În horă s-a prins şi un ceh. Hai după halviţă! Ha-ha-ha! Ha-ha-ha!

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „F"

I Silabe şi logatomi
1. Ex. în silabe directe
- prelungit - fffa, fffe, fffi, fffo, fffu, fffă, fffâ;
- neprelungit - fa, fe, fi, fo, fu, fă, fâ;
2. Ex. în poziţie intervocalică: afa, efe, ifi, ofo, ufu, ăfă;
- cu vocale diferite: afe, afi, afo, afu, afă;
efa, efi, efo, efu, efă;
ifa, ife, ifo, ifu, ifă;
ofa, ofe, ofi, ofu, ofă
ufa, ufe, ufi, ufo, ufă;
3. Ex. în silabe inverse - prelungit - afff, efff, ifff, offf, ufff, ăfff;
- neprelungit - af, ef, if, of, uf, ăf, îf;
4. Ex. în logatomi: faf, fef, fif, fof, fuf, făf;
- pronunţare fără vocale: f...f, f....f, f.....f, f....f, f....f;
5. Ex. de diferenţiere:

fa-va	af-av	afa-ava	faf-vav	fav-vaf
fe-ve	ef-ev	efe-eve	fef-vev	fev-vef
fi-vi	if-iv	ifi-ivi	fif-viv	fiv-vif
fo-vo	of-ov	ofo-ovo	fof-vov	fov-vof

fu-vu uf-uv ufu-uvu fuf-vuv fuv-vuf
6. Ex. în combinații consonantice: fla, fle, fli, flo, flu, flă, flâ;
fra, fre, fri, fro, fru, fră, frâ;

II Cuvinte
Cuvinte cu „f" în poziție inițială
- *monosilabice*: far, fac, fan, fag, fes, fel, ferm, fier, fin, fix, fiu, foi, foc, fus, fum, fug, fur, fân;
-*bisilabice*: face, fată, faimă, fete, fidea, ficat, filmat, fotă, fochist, focă, fură, fular, fustă, fără, făraş;
-*polisilabice*: familie, farfurie, felicitare, fericită, firavă, firişor, fotografie, fotoliu, fulare, furtună, fântână;
-*cu „f" urmat de consoană*: flanelă, flămând, fluture, Fram, fragi, frişcă, frământă, frână;

Cuvinte cu „f" în poziție mediană
-*monosilabice:* moft,
-*bisilabice*: ceafă, suferi, tufiş, cofă, rufă, tufă, cufăr, nufăr;
-*polisilabice*: rafală, preface, fanfară, cofetărie, cafenea, foarfecă, scufiță, portofoliu, cearceafuri;
-*cu grupe consonantice*: refren, înflorit, umflat;

Cuvinte cu „f" în poziție finală
-*monosilabice:* jaf, praf, şef, chef, of, coif, puf, buf;
-*bisilabice*: pilaf, cearceaf, pantof, cartof, sidef;
-*polisilabice*: paragraf, fotograf, pământuf;

III Propoziții

Fac foc.
Face fum.
Filip are un coif de fier.
Pantofii sunt în cufăr.
Funda ta e foarte frumoasă.
Firul e foarte fin.
Fugi, Fifi, dar nu fă buf!
Of, ce cartof!
N-am chef de aşa şef!
Fina şi-a făcut cearceafuri fine.
În fața fanfarei e mare forfotă.

Fota Frusinei e foarte frumoasă.
Ştefan tremură de frică în fața lui Fănel.
Ia pilaf cu furculița.
Fata şi-a ferit fața de fum.
Trandafir are o fotografie cu toată familia.
Pufoaica are puf.
A furat cofa din tufiş.
Foarte frumoasă e fapta lui Filip.
Ai pus făină în pilaf?
Fifi îşi face funde frumoase.
Fii fericit!

IV Cuvinte paronime

fată - vată	fin - vin	fag - vag
filă - vilă	far - var	fază - vază
fii - vii	facă - vacă	
foi - voi	fină - vină	

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „V"

I Silabe şi logatomi
1. Ex. în silabe directe
- prelungit - vvva, vvve, vvvi, vvvo, vvvu, vvvă, vvvâ;
- neprelungit - va, ve, vi, vo, vu, vă, vâ;
2. Ex. în poziție intervocalică: ava, eve, ivi, ovo, uvu, ăvă;
- cu vocale diferite: ave, avi, avo, avu, avă;
eva, evi, evo, evu, evă;
iva, ive, ivo, ivu, ivă;
ova, ove, ovi, ovu, ovă;
uva, uve, uvi, uvo, uvă;
3. Ex. în silabe inverse - prelungit - avvv, evvv, ivvv, ovvv, uvvv, ăvvv;
- neprelungit - av, ev, iv, ov, uv, ăv, îv;
4. Ex. în logatomi: vav, vev, viv, vov, vuv, văv;
- pronunțare fără vocale: v...v, v....v, v.....v, v....v, v....v;
5. Ex. de diferențiere:
va-fa av-af ava-afa vav-faf vaf-fav

ve-fe	ev-ef	eve-efe	vev-fef	vef-fev
vi-fi	iv-if	ivi-ifi	viv-fif	vif-fiv
vo-fo	ov-of	ovo-ofo	vov-fof	vof-fov
vu-fu	uv-uf	uvu-ufu	vuv-fuf	vuf-fuv

6. Ex. în combinații consonantice: vla, vle, vli, vlo, vlu, vlă, vlâ;
vra, vre, vri, vro, vru, vră, vrâ;

II Cuvinte
Cuvinte cu „v" în poziție inițială
- *monosilabice*: vai, val, var, vas, vest, vin, vis, viu, voi, vom, vor, văd, văl, vâr, vâsc, vând;
-bisilabice: vale, vară, vagon, vapor, vată, vesel, vecin, verde, vie, vişin, vilă, viță, viței, viață, voce, voios, voinic, vorbe, vulpe, văcar, vânat, vânăt;
-polisilabice: vapoare, varicelă, vagoane, veveriță, vecină, vizită, vitrină, voioşie, vodevil, vulcane, vânătoare, văruit;
-cu „v" urmat de consoană: vrea, vrabie, vrute, vrăbiuțe, Vlad, vlăstar;

Cuvinte cu „v" în poziție mediană
-monosilabice:
-bisilabice: avar, navă, oval, divan, lavă, tavă, Sava, avea, divin, bivol, covor, avut;
-polisilabice: livadă, covată, Sovata, revedere, avion, pavilion, covoraş, evoca, avuție, azvârlit;

Cuvinte cu „v" în poziție finală
-monosilabice: brav, grav, tiv, mov;
-bisilabice: nărav, bolnav, zugrav, elev, bețiv, pasiv, morcov, pleşuv;
-polisilabice: emotiv, uscătiv;

III Propoziții
Vine vara. Am avut un covor vopsit în mov. Văd vaca vecinilor. Vera e veselă, deşi e vinovată. Vii la vița de vie? Vom vopsi vitrina cu vopsea verde. Vino, să vezi vulpea! Victor serveşte pe tavă vânatul. Octav e zugrav. Bețivul e vorbăreț şi guraliv. Vasile e bolnav grav. Savu a venit valvârtej la vale. Am avut un vis grozav! Tava mov e ovală. Vineri vine Vivi la noi în vizită. Convinge-l să învețe! Vânzătoarea a vândut câteva volume de versuri scrise de Vasile Voiculescu. Un vultur pleşuv s-a tot învârtit pe lângă vânat.

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „S"

I Silabe şi logatomi:
1. Exerciții cu silabe directe- prelungit: ssse, sssi, sssă,ssssâ, sssa, ssso, sssu;
neprelungit: se, si, să, sâ, sa, so, su;
repetate: sese, sisi, săsă, sâsâ, sasa, soso, susu;
2.Exerciții în poziție intervocalică: ese, ăsă, âsâ, asa, oso, usu,;
cu vocale diferite: ase, esa, isa,osa, usa, ăsa;
asi, esi, ise, ose, use, ăse;
aso, eso, iso, osi, usi, ăsi;
asu, esu, isu, osu, uso, ăsu;
3. Exerciții cu silabe inverse- prelungit: esss, isss, ăsss, asss, osss, usss;
neprelungit: es, is, ăs, îs, as, os, us,;
4. Exerciții în logatomi: ses, sis, săs, sâs, sas, sos, sus,;
5. Exerciții în combinații consonantice: sche, schi, scă, scâ, sca, sco, scu;
scre, scri, scră, scrâ, scra, scro, scru;
sfe, sfi, sfă, sfâ, sfa, sfo, sfu;
sme, smi, smă, smâ, sma, smo, smu;
spe, spi, spă, spâ, spa, spo, spu;
sple, spli, splă, splâ, spla, splo, splu;
ste, sti, stă, stâ, sta, sto, stu;
stre, stri, strâ, stra, stro, stru;
sne, sni, snă, snâ, sna, sno, snu;
sle, sli, slă, slâ, sla, slo, slu,;
6. Exerciții de diferențiere: se-ze; es-ez; ese-eze; ses-zez; sez-zes
si-zi; is-iz; isi-izi; sis-ziz; siz-zis
să-ză; ăs-ăz; ăsă-ăză; săs-ăz; săz-ăs
sa-za; as-az; asa-aza; sas-zaz; saz-zas

so-zo; os-oz; oso-ozo; sos-zoz; soz-zos
su-zu; us-uz; usu-uzu; sus-zuz; suz-zus

7. Exerciţii în combinaţii cu diftongi: sea, sia, sie, sio, soa;

8. Structuri verbale progresive prin adiţie:

se s - se - ser; set; sec; - sere, sete, seca, se...;
ca - se; va - se; me-se; de-se; pa-se; vi-se; tre-se; _ se...;
me-se-rie; ve-se-lă; po-se-dă; ca-se-rie; _se_...;
mă-ta-se; _ _ se...;

si s - si - ..... - silă, sită, sine, si...;
co-si; vop-si; do-si, gă-si; _si;...;
de-si-gur, _ si _;...;
pă-ră-si, _ _ si;...;

să s - să - ..... - sărac, săpun, sărit, să...;
văr-să; coa-să; roa-să; groa-să, dea-să; _ să...;
pa-să-re; _ să _...;
fru-moa-să; _ _ să...;

sâ s - sâ - sâc, sân, ... - sârg, sâni, sârbi, sârmă, sâ...;

sa s - sa - sac, sat, sap; - sapă, sare, sanie, sabie,sa...;
ca-sa, ma-sa, pa-sa, ra-sa; _ sa...;
văr-sa-te, ca-sa-te, lă-sa-te, pa-sa-te; _ sa_...;
fru-moa-sa, a-lea-sa; _ _ sa...;

so s - so - soc, sol, soi; - soia, soare, somn, sodă, so...;
fa-so-le, _ so _...;

su s - su - suc, sur, sus; - surd, suiş, supă, surori, su...;
ră -su -net, _ su _...;

II Cuvinte

1. Cuvinte cu „s" în poziţie iniţială

- *monosilabice* : sec, set, semn,
sâc, sân, sârg,
sac, sat, sap,sar,
soc, sol, somn, soi,
sub, suc, sur, sug, sun, sul, surd,
- *bisilabice*: sete, sere, secret, seră, select,
sită, silă, Sică, Sile, sifon, sirop,
sărat, sărut, săpun, sărac,
sârbă, sârmă,
sală, salam, salut, sare, sate, sapă, Sava,
soră, sodă, sobă, soldat, sondă;
sută, sumă, supă, sunet,;
-*polisilabice*: semafor, secure, secundă, seringă,
sirenă, silabă, simpatie,
sănătate, săturat,
sâmbătă, sâmbure,
sacoşă, salată, sanie, salvare,
sonerie, sorcovă,
surâde, supărat;
-*cu grupe consonantice*: schelet, schimbă, scări, scândură, scară, scapă, scade, scoală, scor, scufundă, scrum,
sfetnic, sfios, sfătos, sfadă, sfoară,
smerit, smoc, smucit,
speriat, speranţă, spital, spirt, spălat, spăn, spart, spaţiu, spadă, spate, spală, spaghete, sport, spune,
splendid, splină, stea, steag, stimă, stilou, stăpân, stână, stau, stol, stup, strigă, strănut, străbun, stradă,
stropitoare, strungar, struţ, snop, sleit, slinos, slăbuţ, slabă, sloi, slugă,

2. Cuvinte cu„s" în poziţie mediană

- *monosilabice:* vest, test,
pisc, plisc, chist, disc,
vâsc,
pasc, nasc,
trosc!
must, gust,
-*bisilabice:* mese, dese, desen,

nisip, visa, vopsi, lipsi
năsuc,
râsul,
casă, masă, lasă, rasă, coase,
dosar, mosor, cosor,
bursuc, dânsul;

-polisilabice: meserie, desigur, profesor,
risipit, pisică,
căsătorie, păsărele, răsaduri, măsura,
casare, pasaje, pasăre, fasole, mătase,
mirosi, folosi,
musafir, busolă, pensulă, insulă,

-cu grupe consonantice: caschetă, baschet, descheiat, deschis, basca, pescar, cascadă,
viscol, descoperi, ascuns, biscuit, discret, basme, cosmetice, Cosmin, casma, basma, cosmonaut, aspecte, spectacol, castel, mesteca, pastilă, pistil, pastăi, asta, castan, castor, pistol, costum, destul, castravete, castron.

3. Cuvinte cu„s" în poziție finală

-monosilabice: des, ies, fes, ness,
vis, zis, pis!
râs, plâns,
as, nas, las, naș, pas, vas, ras,
os, cos, dos, ros, tos,
dus, fus, rus, pus,

-bisilabice: ales, cules,
Paris,
apăs, vărs,
compas, rămas,
pufos, ploios, voios, miros, ghebos, bărbos,
apus, cactus,

-polisilabice: călduros, serios, scorburos, inimos.

III Propoziții: simple (cu „s" în toate cele trei poziții)

Sandu este vesel. Sică coase. Savu stă acasă. Costel s-a dus. Masa este pusă. Stai în sat? Vasile este sănătos. Sacul este spart. Să-mi scrii scrisoarea! Pisica se spală. Steagul este sus.

-dezvoltate:

Sanda a scris o scrisoare sorei sale. E soare şi senin astăzi. Soarele străluceşte sus pe cer. Sandu a sosit aseară. Sică se spală în silă. Sarea se scoate din salină. Savu a sădit un salcâm. Silviu scapă salata în supă. Sorin are o salopetă nouă. Seara se lasă peste sat. Cosmin este serios, dar sfios.

V Cuvinte paronime

s -ş		s - z	
scoală-şcoală	soc -şoc	sare - zare	sale - zale
dus - duş	muscă - muşcă	sac - zac	pasă - pază
nas - naş	pisc - pişc	groasă-groază	oase - oaze
peste - peşte	las - laş	seamă- zeamă	ser - zer
sură-şură	cos- coş	seu - zeu	vase - vaze
sale- şale	creste-creşte	Sica - Zica	rasă - ră zăă
paste-paşte	sută-şută	varsă - varză	
Siret-şiret			

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „Z”

I Silabe şi logatomi
1. Ex. în silabe directe - prelungit - zzze, zzzi, zzză, zzzâ, zzza, zzzo, zzzu,;
- neprelungit - ze, zi, ză, zâ, za, zo, zu,;
2. Ex. în poziție intervocalică: eze, izi, ăză, aza, ozo, uzu,;
- cu vocale diferite: eza, ezi, ezo, ezu, ză;
iza, ize, izo, izu, iză;
aze, azi, azo, azu, ază;
oza, oze, ozi, ozu, ozâ
uza, uze, uzi, uzo, uză;
3. Ex. în silabe inverse - prelungit -, ezzz, izzz, ăzzz, azzz, ozzz, uzzz,;
- neprelungit - ez, iz, ăz, îz, az, oz, uz,;
4. Ex. în logatomi: zez, ziz, zăz, zaz, zoz, zuz,;
- pronunțare fără vocale: z...z, z....z, z.....z, z....z, z....z;
5. Ex. de diferențiere:

ze-se	ez-es	eze-ese	zez-ses	zes-sez
zi-si	iz-is	izi-isi	ziz-sis	zis-siz
za-sa	az-as	aza-asa	zaz-sas	zas-saz
zo-so	oz-os	ozo-oso	zoz-sos	zos-soz
zu-su	uz-us	uzu-usu	zuz-sus	zus-suz

6. Ex. în combinații consonantice: zba, zbe, zbi, zbo, zbu, zbă;
zda, zde, zdi, zdo, zdu, zdă,
zla, zle, zli, zlo, zlu, zlă;
zma, zme, zmi, zmo, zmu, zmă;
zna, zne, zni, zno, znu, znă;

II Cuvinte
Cuvinte cu „z” în poziție inițială
- *monosilabice*: zer, zel, zeu, zi, zid, zic, zău za, zaț, zar, zac, zor, zob,;
-*bisilabice*: zebră, zeamă, zece, zestre, zefir, zice, ziuă, zile, zidar, zimbru, zăvoi, zăduf, zână zahăr, zare, zale, Zamfir,zonă, zumzet, zulufi,;
-*polisilabice*: zicătoare, Zimnicea, ziarist, zăpadă, zâmbește zarzăre, zadarnic,zoologică, zorele, zurgălăi, zugrăvit;
-*cu „z” urmat de consoană*: zmeu, zdrobit, zbor, zburdalnic, zmeură, zgardă, zloată, zvon, zbiară;

Cuvinte cu „z” în poziție mediană
-*monosilabice:* brazi, lăzi, blonzi, uzi
-*bisilabice*:, raze, pază, barză,varză, buze, bezea, bazin, fazan, cazan, vază, bază Azor, căzut, văzut;
-*polisilabice*: cazarmă, cazane, duzină, uzină, înzidit, depozit, deziderat, magazin, cozonac, dezordonat, difuzor, buzunar, frunzuliță, mazăre, pupăză, pauză;
-*cu grupe consonantice*: izvor, azvârli, izbândă, poznă, paznic, izbi, izbucni, izmă, cizmă, cazma, ghiozdan;

Cuvinte cu „z” în poziție finală
-*monosilabice*: caz, gaz, iaz, haz, praz, treaz, crez, miez, iz, loz, roz, uz;
-*bisilabice*: necaz, obraz, pervaz, macaz, Bicaz, orez, vânez, firez, moloz, abuz, refuz, ovăz;
-*polisilabice*: aragaz, desenez, colorez, titirez, autobuz, troleibuz;

III Propoziții
Propoziții simple
Zidarul lucrează. Roza e în poză. Zarul e pe ziar. Fac haz de necaz. Dă-i zor, Zino! A zidit un zid. Zâmbește, Zoița! Azi e zi de pauză. Vezi de orez! A căzut un loz. Brânza are zer.

Propoziții dezvoltate: Azor e pe răzor. Te razi sau nu te razi? Visez că vânez un bizon. Zoica pune în zeamă zarzavat. De zece zile vânez fazani. Zizi mi-a spus că pleacă în zorii zilei la Mizil. Păstrez puțin orez pentru supă.

Zum, zum, zum. Zum, zum, zum.
Zumzet vesel de albine zumzăie pe câmp.
Zum, zum, zum. Zum, zum, zum.

IV Cuvinte paronime

zare - sare	zale - sale	Zica - Sica	zeu - seu
zac - sac	pază - pasă	vaze - vase	rază - rasă
groază - groasă	oaze - oase	varză - varsă	
zeamă - seamă	zer - ser		

Schema materialului verbal pentru consolidarea sunetului „Ş"

I Silabe, logatomi

1. Ex. în silabe directe - prelungit - şşşo, şşşu,şşşa, şşşe, şşşi, şşşă, şşşâ;
-neprelungit - şo, şu,şa, şe, şi, şă, şâ;
-se pronunţă consoanele cu maxilarele strânse, se face pauză, apoi se deschide brusc:
ş-o, ş-u, ş-a, ş-e, ş-i, ş-ă, ş-â;
şo-şo, şu-şu, şa-şa, şe-şe, şi-şi, şă-şă, şâ-şâ;
2. Ex. în poziţie intervocalică: oşo, uşu, aşa, eşe, işi, ăşă, îşâ;
-cu vocale diferite: oşa, oşe, oşi, oşu, oşă, oşâ;
uşa, uşe, uşi, uşo, uşă;
aşe, aşi, aşo, aşu, aşă, aşâ;
eşa, eşi, eşo, eşu, eşă, eşâ;
işa, işe, işo, işu, işă, işâ;
3. Ex. în silabe inverse - prelungit - oşşş, uşşş, aşşş, eşşş, işşş, ăşşş, îşşş;
-neprelungit - oş, uş, aş, eş, iş, ăş, îş;
4. Ex. în logatomi: şoş, şuş, ~~şaş,~~ şeş, şiş, şăş, şâş
-pronunţare fără vocale: ş.....ş, ş.....ş, ş.....ş, ş....ş, ş.....ş;
5. Ex. în combinaţii consonantice: şpa, şpe, şpi, şpo, şpu, şpă;
şta, şte, şti, şto, ştu, ştă;
şca, şche, şchi, şco, şcu, şcă
şma, şme, şmi, şmo, şmu, şmă;
şna, şne, şni, şno, şnu, şnă;
ştra, ştre, ştri, ştro, ştru, ştră;
6. Ex. de diferenţiere

-ş cu s:	şa-sa	aş-as	aşa-asa	şaş-sas	şas-saş
	şe-se	eş-es	eşe-ese	şeş-ses	şes-seş
	şi- si	iş - is	işi - isi	şiş-sis	şis-siş
	şo-so	oş-os	oşo-oso	şoş-sos	şos-soş
	şu-su	uş-us	uşu-usu	şuş-sus	şus-suş
-ş cu j:	şa-ja	aş-aj	aşa-aja	şaş-jaj	şaj-jaş
	şe- je	eş-ej	eşe-eje	şeş-jej	şej-jeş
	şi-ji	iş-ij	işi-iji	şiş-jij	şij-jiş
	şo-jo	oş-oj	oşo-ojo	şoş-joj	şoj-joş
	şu-ju	uş-uj	uşu-uju	şuş-juj	şuj-juş

II Cuvinte
Cuvinte cu „ş" i în poziţie iniţială
- *monosilabice*: şoc, şut, şal, şah, şa, şanţ, şef,şerpi, şir, şi,;
-*bisilabice:* şopti, şoşon, şubă, şură, şurub şase,şarpe, şapcă,şade, şapte, şale, şalău, şerif, şină, şiroi, şiret,;
-*polisilabice*: şopârlă, şoricel, şobolan, şugubăţ, şantier, şerveţel, şemineu,
-*cu grupe consonantice*: şnur, şniţel, şpaclu, şcoală, şterge, ştrand, şmecher

Cuvinte cu „ş" în poziţie mediană
-*bisilabice*: uşor, roşu, Mişu, aşa, Nuşa, aşez, coşar, tuşi, păşi, deşi, vişin, , fişă, guşă, creşă, meşă;
-*polisilabice*: roşie, puişor, mătuşa, mănuşă, păpuşa, orăşel, cireşe, vişine, maşină, cămaşă;
-*cu grupe consonantice*: poştaş, peşte, meşter, creşte, veşted, praştie, linişte, cleşte, ceaşcă, cuşcă, puşcă, caşcaval, cloşcă, frişcă, morişcă, duşman, moşneag;

Cuvinte cu „ş" în poziţie finală
-*monosilabice*: coş, moş,borş, duş, tuş caş, naş, leş,;

-*bisilabice*: cocoş, ţăruş, cocoş, ţăruş, golaş, făraş, codaş, cosaş, oraş, leneş, tufiş, gheţuş, culcuş;
-*polisilabice*: cocoloş,gălbenuş, cărăbuş, derdeluş, covoraş, umeraş, copilaş, bogătaş, acoperiş, tovarăş;
III Propoziţii
Propoziţii simple:

Şalul e roşu. Moşul e şofer. Şade pe şină. Muşc dintr-o roşie. Lăbuş e la culcuş. Pe gheţuş e alunecuş. Ştiu nişte poveşti. Ştefan este poştaş. Naşa ia faşa. Fă aşa şirul! Mă laşi păgubaş? Creşti peşti? Copilaşul are şoşoni.

Propoziţii dezvoltate:

Şerban e un şcolar pus pe şotii Nuşa priveşte şaşiu. În tufiş e un cocoş roşu. Am caişi şi vişini. La duş e un moş. Coşul e uşor dacă laşi şase roşii. Copilaşul are şal şi şoşoni. Am prins şurubul cu un cleşte. Verşi gogoşile pe făraş! Poştaşul aduce poşta la şcoală. Anuşca doreşte nişte cireşe.

IV Cuvinte paronime

-cu s - ş: cos- coş

-cu ş - z:

paşnic - paznic	sale- şale	pisc-pişc
peste-peşte	scoală- şcoală	Siret-şiret
	creste-creşte	soc-şoc
şale - zale	muscă- muşte	sută-şută
sură-şură	paste-paşte	

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea sunetului „J”

I Silabe, logatomi
1. Ex. în silabe directe - prelungit - jjjo, jjju, jjja, jjje, jjji, jjjă, jjjâ;
-neprelungit - jo, ju, ja, je, ji, jă;
-rostirea consoanelor cu maxilarele strânse şi deschidere bruscă şi largă la vocale: j - o, j - u, j - a, j - e, j - i, j - ă;
2. Ex. în poziţie intervocalică: ojo, uju,aja, eje, iji, ăjă;
-cu vocale diferite: oja, oje, oji, oju, ojă;
uja, uje, uji, ujo, ujă;
aje, aji, ajo, aju, ajă;
eja, eji, ejo, eju, ejă;
ija, ije, ijo, iju, ijă;
3. Ex. în silabe indirecte- prelungit- ojjj, ujjj,ajjj, ejjj, ijjj, ăjjj;
-neprelungit - oj, uj, aj, ej, ij, ăj, îj;
4. Ex. în logatomi: joj, juj, jaj, jej, jij, jăj;
- pronunţare fără vocale: j....j, j....j, j....j, j....j;
5. Ex. în combinaţii consonantice: jga, jghe, jghi, jgo, jgu;
jda, jde, jdi, jdo, jdu;
6. Ex. de diferenţiere - j cu z

jo-zo	oj-oz	ojo-ozo	joj-zoz	joz-zoj
ju-zu	uj-uz	uju-uzu	juj-zuz	juz-zuj
ja-za	aj-az	aja-aza	jaj-zaz	jaz-zaj
je-ze	ej-ez	eje-eze	jej-zez	jez-zej
ji-zi	ij-iz	iji-izi	jij-ziz	jiz-zij

II Cuvinte
Cuvinte cu „j” în poziţie iniţială
-*monosilabice*: joi, jos, joc, jug, jur, just, jar, jet, jir,;
-*bisilabice*: joacă, Joseni, judec, jumări jalon, jale, Jeana, jeli, jeleu, jerseu, jenă, jeton;
-*polisilabice*: Joiana, jucării, jucători, judecător,Janina, jalnică, Japonia, Jenică, jetoane, jeleuri, Jianu,
-*cu grupe consonantice*: jgheab, jder;

Cuvinte cu „j” în poziţie mediană
- *monosilabice*: coji;
- *bisilabice:* mojar, pojar, stejar, bujie, mojic, cojoc, major, Bujor, ajut, coajă, grijă;
-*polisilabice*: pijama, deranja, încuraja, etajeră, dirijor, îngrijorat, abajur, grijuliu, vâjâie;
-*cu „j” urmat de consoane*: grajd, mijloc, bâjbâi, bojdeucă, tejghea;

Cuvinte cu „j" în poziție finală
- *monosilabice*: Gorj, ruj, Cluj, gaj, bej, Dej,vrej,;
- *bisilabice*: etaj, bagaj, curaj, baraj, garaj, pasaj, marcaj, viraj, vârtej, gâtlej;
-polisilabice: bobinaj, canotaj, pilotaj;

III Propoziții
Propoziții simple

Dirijează Bujor. Joci joi? Jean are cojoc. Jenică s-a julit. Jur împrejur e jale. Ajută-mă la bagaje! Jurnalul e din Dej. Roji l-a dojenit. Joiana e în grajd.

Propoziții dezvoltate

Juju se joacă cu jucăria Jeanei. Jean a fost la Blaj, Cluj şi Lugoj. S-au mânjit cu ruj pe obraji. Au ajuns la jumătatea jocului. Jenica s-a bandajat unde s-a julit. Joi a dirijat noul dirijor. Judecătorul a judecat just. Bujor s-a sprijinit în cârje. Jenică e de strjă la baraj. Jivinele trăiesc în junglă. Jungiul mă jenează. Deja a ajuns în prejma oraşului Cluj.

IV Cuvinte paronime

cu j şi ş:	jir - şir	cu j şi z:	jar - zar
	joc - şoc		jale - zale
	jură - şură		
	japcă - şapcă		
	prăjit - prăşit		
	jale - şale		

Schema materialului verbal pentru consolidarea africatei „Ț"

I Silabe, logatomi
1. Unirea sunetelor componente prin dispariția progresivă a pauzei

t.....s
t.....s
t.....s
t.....s
t.....s
t.....s
t - s
ts

2. Silabe directe

ţe, ţi, ţă, ţâ, ţa, ţo, ţu;

3. Ex. în poziție intervocalică: eţe, iţi, ăţă, îţâ aţa, oţo, uţu;
-cu vocale diferite: aţe, aţi, aţo, aţu, aţă, aţâ;
eţa, eţi, eţo, eţu, eţă, eţâ;
iţa, iţe, iţo, iţu, iţă, iţâ;
oţa, oţe, oţi, oţu, oţă, oţâ;
uţa, uţe, uţo, uţă, uţâ;
2. Silabe inverse
eţ, iţ, ăţ, îţ ,aţ, oţ, uţ;
6. Ex. în logatomi:, ţeţ, ţiţ, ţăţ, ţâţ , ţaţ, ţoţ, ţuţ;
- pronunțare fără vocale: ţ...ţ, ţ....ţ, ţ....ţ, ţ...ţ, ţ...ţ, ţ...ţ;
7. Ex. de diferențiere: s - z şi ţ - ş

ses	zez	ţeţ	şeş
sis	ziz	ţiţ	şiş
sas	zaz	ţaţ	şaş
sos	zoz	ţoţ	şoş
sus	zuz	ţuţ	şuş

te - ţe	ţe - se	ţe - şe
ti - ţi	ţi - si	ţi - şi
tă - ţă	ţă - să	ţă - şă
tâ - ţâ	ţâ - sâ	ţâ - şâ
ta - ţa	ţa - sa	ţa - şa
to - ţo	ţo - so	ţo - şo
tu - ţu	ţu - su	ţu - şu

II Cuvinte
Cuvinte cu „ţ" în poziţie iniţială
-*monosilabice*:, ţep, ţes, ţel, ţepi, ţin, ţip, ţărm, ţap, ţar ţol;
-*bisilabice*: ţeapă, ţeavă, ţipăt, ţigan, ţintă, ţăran, ţăruş ţară;
-*polisilabice*: ţelină, ţărână, ţigară, ţărancă, ţârâi;

Cuvinte cu „ţ" în poziţie mediană
-*monosilabice*: poţi, copţi, moţi;
-*bisilabice*: maţe, raţe, faţă, beţe, cuţit, căţel, oţet, viţel, viţă, gheaţă;
-*polisilabice*: încălţa, ameninţa, înţepa, porţelan, lecţie, certaţi, mulţumiţi, părinţi, încălţăminte, balanţă, dorinţă;

Cuvinte cu „ţ" în poziţie finală
-*monosilabice*: zaţ, maţ, laţ, hoţ, moţ, soţ, băţ, puţ, struţ;
-*bisilabice*: coteţ, podeţ, agăţ, Dănuţ, căluţ, drăguţ;
-*cu grupe consonantice:* jilţ, colţ, câlţ;

III Propoziţii
Propoziţii simple:
Lenuţa ţipă. Un băţ e la puţ. Miţa are aţă. Ţicu are viţel. Ţineţi hoţul! Beţi ţuică? Ţăranul ia cuţitul. Cuţitul e ascuţit.

Propoziţii dezvoltate:
Lângă bălţi sunt mulţi ţânţari. Dănuţ e un băieţel drăguţ. Siţa s-a înţepat în ac când ţesea cu aţă o perniţă. Ţăranca ţine fetiţa în braţe ca să-i dea ţâţă. Ghiţă lasă bâtul în colţ şi se ţine de jilţ. Ţaţa ţipă cât o ţine gura. Siţa şi-a boţit rochiţa. Nuţu ţine ţeava pentru instalaţie.

IV Cuvinte paronime

ate - ace	plăţi - plăci	ţes - şes
ţine - şine	munţi - munci	moţ - moş
ţel - cel	ţar - jar	
ţeapă - ceapă	ţol - sol	

Schema şi materialul verbal pentru consolidarea africatei „ce„ şi „ci"

I Silabe, logatomi
1. Ex. în silabe directe
- cu pauză: ce-a, ce-e, ce-i, ce-o, ce-u, ce-ă, ce-î;
ci-a, ci-e, ci-i, ci-o, ci-u, ci-ă, ci-î;
-unit cu vocale: cea, cee, cei, ceo, ceu, ceă, ceâ;
cia, cie, cio, ciu, ciă, ciâ;
2. Ex. în poziţie intervocalică
-separat: a-ce-a, e-ce-e, i-ce-i, o-ce-o, u-ce-u, ă-ce-ă;
a-ci-a, e-ci-e, i-ci-i, o-ci-o, u-ci-u, ă-ci-ă;
-unit: acea, ecee, icei, oceo, oceu, ăceă;
acia, ecie, icii, ocio, uciu, ăciă;
3. Ex. în silabe inverse
-separat: a-ce, e-ce, i-ce, o-ce, u-ce, ă-ce, î-ce;
a-ci, e-ci, i-ci, o-ci, u-ci, ă-ci, î-ci;
-unit: ace, ece, ice, oce, uce, ăce, îce;
aci, eci, ici, oci, uci, ăci, îci;
4. Ex. în logatomi
-separat: ce-a-ce, ce-e-ce, ce-i-ce, ce-o-ce, ce-u-ce;
ci-a-ci, ci-e-ci, ci-i-ci, ci-o-ci, ci-u-ci, ci-ă-ci;
-unit: ceace, ceece, ceice, ceoce, ceuce, ceăce, ceâce;
ciaci, cieci, ciici, cioci, ciuci, ciăci, ciâci;

5. Ex. cu consoane:

ce-b	ceb	ci-b	cib	ce-n	cen	ci-n	cin
ce-c	cec	ci-c	cic	ce-r	cer	ci-r	cir
ce-d	ced	ci-d	cid	ce-s	ces	ci-s	cis
ce-f	cef	ci-f	cif	ce-ş	ceş	ci-ş	ciş
ce-g	ceg	ci-g	cig	ce-t	cet	ci-t	cit
ce-h	ceh	ci-h	cih	ce-ţ	ceţ	ci-ţ	ciţ
ce-j	cej	ci-j	cij	ce-v	cev	ci-v	civ
ce-l	cel	ci-l	cil	ce-x	cex	ci-x	cix
ce-m	cem	ci-m	cim				

IICuvinte

A. Cuvinte cu „ce" în poziţie iniţială

-*monosilabice*: ce, cea, cec, cerc, ceas, ceai, cer, cel, cei, cerb;

-*bisilabice*: cere, ceva, ceapă, ceartă, ceaun, ceainic, ceaţă, ceară, ceafă, cercel, cerdac;

-*polisilabice*: cerneală, cercetat, cealaltă, cenuşă, celofan;

Cuvinte cu „ci" în poziţie iniţială

- *monosilabice*: ci, ciob, cioc, ciot, ciur, circ, cinci;

- *bisilabice*: cifre, cină, cine, cireş, ciocan, cioban, ciomag, cip!, ciorap, cizme, cioară, ciulin, ciupit, cizmar, cimpoi;

- *polisilabice*: cinema, cineva, cireadă, ciripi, citire, circula, cicoare, ciocolată, cinematograf;

B. Cuvinte cu „ce" în poziţie mediană

-*bisilabice*: secer, briceag, surcea, Mircea;

-*polisilabice*: seceră, început, vecernie, măceşe, cercelus, încearcă;

Cuvinte cu „ci" în poziţie mediană

- *bisilabice*: vecin, sucit, răcit, macin, fecior, lucios, picior, vaccin;

- *polisilabice*: măcina, rădăcină, vecină, sălcii, muncitor, adâncime, bicicletă, fericit, accidenta, hărnicie, felicitare, cauciuc;

C. Cuvinte cu „ce" în poziţie finală

-*bisilabice*: zece, cruce, rece, ace, face, pace, place, tace, coace, duce, zice, dulce, fiice, trece, toarce;

-*polisilabice*: întoarce, încoace, cojoace, răscruce;

Cuvinte cu „ci" în poziţie finală

- *monosilabice*: taci, zici, faci, duci, maci, raci, daci, saci, coci, joci, mici, roci, furci, maci, furci, şepci, bărci, melci, bănci,

- *bisilabice*: papuci, arici, săraci, pisici, piersici, boboci, copaci, ciuperci, arunci;

III Propoziţii

Cerul e cenuşiu. Cine macină? Ce ceaţă? Faci băşici. Cere cercei. Duci ciocanul! Ce zăpăceală! Macii sunt mici. Ce de ghiocei! Piciul are bici. Cerceluş e dulce. Ai cincizeci de curci. Purceaua are zece purcei. Duci la Tecuci doi saci de nuci. Începe întrecerea! Piersicile nu-s dulci. Marcel îşi petrece cele zece zile de concediu în Cecenia. De când s-a chircit şi zbârcit, vecinul e tare pocit şi sucit. Nu-mi place ceea ce face. Cici a găsit cinci ciuperci.

IV Cuvinte paronime

ine - şine	cerb - şerb	saci - saşi	duci - duş
ceapă - sapă	coci - coş	cină - şină	cioc - şoc

Schema şi materialul verbal pentru corectarea africatei „ge„ şi „gi"

I Silabe, logatomi

1. Ex. în silabe directe

- cu pauză: ge-a, ge-e, ge-i, ge-o, ge-u, ge-ă, ge-î;
  gi-a, gi-e, gi-i, gi-o, gi-u, gi-ă, gi-î;

-unit cu vocale: gea, gee, gei, geo, geu, geă, geâ;
  gia, gie, gio, giu, giă, giâ;

2. Ex. în poziţie intervocalică

-separat: a-ge-a, e-ge-e, i-ge-i, o-ge-o, u-ge-u, ă-ge-ă;

a-gi-a, e-gi-e, i-gi-i, o-gi-o, u-gi-u, ă-gi-ă;
-unit: agea, egee, igei, ogeo, ogeu, ăgeă;
agia, egie, igii, ogio, ugiu, ăgiă;
3. Ex. în silabe inverse
-separat: a-ge, e-ge, i-ge, o-ge, u-ge, ă-ge, î-ge;
a-gi, e-gi, i-gi, o-gi, u-gi, ă-gi, î-gi;
-unit: age, ege, ige, oge, uge, ăge, îge;
agi, egi, igi, ogi, ugi, ăgi, îgi;
4. Ex. în logatomi
-separat: ge-a-ge, ge-e-ge, ge-i-ge, ge-o-ge, ge-u-ge;
gi-a-gi, gi-e-gi, gi-i-gi, gi-o-gi, gi-u-gi, gi-ă-gi;
-unit: geage, geege, geige, geoge, geuge, geăge, geâge;
giagi, giegi, giigi, giogi, giugi, giăgi, giâgi;
5. Ex. cu consoane:

ge-b	geb	gi-b	gib	ge-n	gen	gi-n	gin
ge-c	gec	gi-c	gic	ge-r	ger	gi-r	gir
ge-d	ged	gi-d	gid	ge-s	ges	gi-s	gis
ge-f	gef	gi-f	gif	ge-ş	geş	gi-ş	giş
ge-g	geg	gi-g	gig	ge-t	get	gi-t	git
ge-h	geh	gi-h	gih	ge-ţ	geţ	gi-ţ	giţ
ge-j	gej	gi-j	gij	ge-v	gev	gi-v	giv
ge-l	gel	gi-l	gil	ge-x	gex	gi-x	gix
ge-m	gem	gi-m	gim				

IICuvinte
A. Cuvinte cu „ge" în poziție inițială
-monosilabice: ger, gem, gen, get, geam, gel;
-bisilabice: gene, Geta, Gelu, gemeni, genunchi, geros, geamuri, geamăt, geană, George, geantă;
-polisilabice: Georgeta, geamantan, generație;
Cuvinte cu „gi" în poziție inițială
- *monosilabice*: gin, gir;
- *bisilabice*: Gică, Gina, Gicu, Giurgiu;
- *polisilabice*: girafă, gimnastă, ginere, gimnastică;
B. Cuvinte cu „ge" în poziție mediană
-bisilabice: muget, răget, deget, ager, fulger, Eugen;
-polisilabice: degete, degetar, mărgele, Angela, damigeană, Eugenia;

Cuvinte cu „gi" în poziție mediană
- *bisilabice:* argint, magiun, Virgil, geamgiu;
- *polisilabice*: pagină, gălăgie, margine, regină, mingile, diriginte, frigider, gingie, inginer, rugină;

C. Cuvinte cu „ge" în poziție finală
-bisilabice: fuge, merge, mulge, linge, ninge, curge, minge, rege, lege, sânge, plânge, stinge;
-polisilabice: alege, culege, împinge, învinge, colege, atinge, înfige, belciuge, cârlige;

Cuvinte cu „gi" în poziție finală
- *monosilabice*: mingi, fragi, legi, fugi, lungi, ungi, dragi, crengi, regi;
- *bisilabice*: colegi, verigi, ajungi, culegi, covrigi, desagi, ferigi, seringi, alergi;

III Propoziții

Gelu ia gemul.
Fuge de lege.
Gelu o împinge pe Geța.
Geta ia geanta.
Gelu și Georgeta sunt gemeni.
George a spart geamul cu mingea.
Șterge geamul!
Georgeta n-are mărgele.
Gelu vrea să bage degetul în gem.
Culegi ferigi?
Mergi la Gigi?
Pe Gigi îl dor gingiile.
Bagi fragii în pungi.
Gicu e inginer.
Fugi sub fagi, Gică!
Gică și Gineta sunt colegi.
Crengile fagilor s-au lungit.
Gigi a venit la Giurgiu cu gingiile umflate.

IV Cuvinte paronime

rece - rege	maci - magi	draci - dragi
cer- ger	lunci - lungi	ginere - ținere
cel - gel	reci - regi	fragi - frați
toace - doage	cina - Gina	cerb - șerb
cine - șine	saci - sași	coci - coș
duci - duș	cioc - șoc	

Schema și materialul verbal pentru consolidarea sunetului „L"

I Silabe și logatomi

1. Exerciții în silabe directe: la, le, li, lo, lu, lă, lâ;
2. Exerciții în poziție intervocalică: ala, ele, ili, olo, ulu, ălă, îlâ;

- cu vocale diferite: ale, ali, alo, alu;
  ela, eli, elo, elu, elă;
  ila, ile, ilo, ilu, ilă;
  ola, ole, oli, olu, olă;
  ula, ule, uli, ulu, ulă;
  ăla, ăle, ăli, ălo, ălu;

3. Exerciții în silabe inverse: al, el, ol, ul, ăl, îl;
4. Exerciții în logatomi: lal, lel, lil, lol, lul;

-pronunțat fără vocale: l....l l....l l...l l...l;

5. Exerciții în combinații consonantice: bla, ble, bli, blu, blă;
   pla, ple, pli, plo, plu, plă;
   cla, cle, cli, clo, clu, clă;
   gla, gle, gli, glo, glu, glă;;
   mla, mle, mli, mlo, mlu, mlă;
   sla, sle, sli, slo, slu, slă;
   zla, zle, zli, zlo, zlu, zlă;
   vla, vle, vli, vlo, vlu, vlă;
   hla, hle, hli, hlo, hlu, hlă.
   fla, fle, fli flo, flu, flă

II Cuvinte

1. Cuvinte cu „l" în poziție inițială

- *monosilabice*: la, lac, lan, lat, leu, lemn, leac, lin, lins, loc, lor, loz;
- *bisilabice*: ladă, lamă, lată, lăbă, lacăt, lacom, lene, legat, lege, leneș, leafă, leagăn, leșin, loto, liber, lichid, lighean, lipit, lună, lume, lână;
- *polisilabice*: lebădă, locomotivă, lopeți, livadă, lumînare;

2. Cuvinte cu „l" în poziție mediană

- *monosilabice*: clar, plai, plan, blat, clei, clor, club;
- *bisilabice*: sală, vilă, tablă, dulap, hală, fular, colac, elev, moale, vale, guler, coleg, milos, căluț, fulgi, vulpe;
- *polisilabice*: pelican, lalele, liliac, alune, fasole, felinar, medalion, cămilă, inele, găleți, ochelari, umbrelă, elefant;
- *cu aglomerări de consoane*: tablou, bloc, flori, plapumă, plug, bibliotecă, baltă, cleşte, bicicletă, ploaie, plânge, floarea soarelui, plantă;

3. Cuvinte cu „l" în poziție finală

-monosilabice: val, cal, mal, el, miel, fel, chel, gol, rol, pol, sul, mâl;
- bisilabice: canal, hamal, hotel, cățel, vesel, viței, drapel, tunel, bivol, copil, sătul;
- polisilabice: ghiocel, pătrunjel, papagal, șoricel.

III Propoziții

-simple

Lampa luminează.
Culeg și aleg.
Alege bilele.
Lică e lacom.
Localul e gol.
Lili călărește.
Copilul aleargă.

-dezvoltate

Lili ia multe lalele.
Lazăr și Călin s-au luat la luptă.
Lola ia la bal un șal.
Lasă cățelul să latre!
Ale mele sunt lulelele!
Alina are un șal cu buline galbene.

Globurile sclipesc la lumina lămpii.
Sandalele lui Alin sunt albastre.
Calul e pe celălalt mal.
Liliacul lui Lucian e violet.

IV Fraze

În localitatea Valea Largă se cultivă multe legume.Toți localnicii sunt la cules E lume multă. Elevii sunt veseli. Au plecat de la școală spre casele lor. Laura are lalele galbene și roșii. Ea cântă: tra, la, la, la, la, la...

V Cuvinte paronime

lac - rac
cal - car
lege - rege
lampă - rampă
lamă - ramă
coloană - coroană
Lică - Rică
ale - are
lob - rob
clamă - cramă
lupă - rupă

Schema și materialul verbal pentru consolidarea sunetului „R"

I Silabe și logatomi

1. Exerciții cu prelungirea sunetului: rrri, rrre, rrra, rrră, rrâ, rrro, rrru;
2. Exerciții cu silabe directe: ri, re, ra, ră, rî, ro, ru;
3. Ex. în poziție intervocalică: iri, ere, ara, oror, uru, ără, îrâ;

- cu vocale diferite: are, ari, aro, aru;
  era, eri, ero, eru;
  ira, ire, iro, iru;
  ora, ore, ori, oru;
  ura, ure, uro, uri;

4. Exerciții cu silabe indirecte - prelungit - irrr, errr, îrrr, ărrr, arrr, orrr, urrr;
- neprelungit - ir, er, îr, ăr, ar, or, ur;
5. Ex. cu silabe directe repetate: riri, rere, râră, rără, rara, roro, ruru;
6. Ex. în silabe închise cu alte consoane: rar, rer, rir, ror;
   rap, rit, ref, res;
   gar, ter, far, mur;
7. Ex în logatomi (cu consoane -loc apropiat de articulare) lera, lere, leri, lero;
   nera, nere, neri, nero;
   dera, dere, deri, dero;
   tera, tere, teri, teru;
8. Ex. cu grupări consonantice: pri, pre, pra, pro, pru, pră;
   bri, bre, bra, bro, bru, bră, brâ;
   fri, fre, fra, fro, fru, fră, frâ;
   vri, vre, vra, vro, vru, vră, vrâ;
   tri, tre, tra, tro, tru, tră, trâ;
   dri, dre, dra, dro, dru, dră, drâ;

- asocieri mai dificile: stri, stre, stra, stro, stru, strö, strâ;
  zdri, zdre, zdra, zdro, zdru, zdră, zdrâ;
  șri, șre, șra, șro, șru, șră;
  jri, jre, jra, jro, jru, jră, jrâ;
  țri, țre, țra, țro, țru, țră, țrâ;

-pentru evitarea pericolului de contaminare la „r" uvular sau velar se vor prelungi consoanele c, g, h
  cri, cre, cra, cro, cru, cră, crâ;
  gri, gre, gra, gro, gru, gră, grâ;
  hri, hre, hra, hro, hru, hră, hrâ;

-grupări consonantice în final, ce se rostesc mai greu datorită deficitului de aer:
  ibr, ebr, abr, obr, ubr, ăbr, îbr;
  ivr, evr, avr, ovr, uvr, ăvr, îvr;
  idr, edr, adr, odr, udr, ădr;

9. Ex. de diferențiere- de sunetul „l"

li - ri	il - ir	ili - iri	lil - rir	lir - ril
le -re	el - er	ele - ere	lel - rer	ler - rel
la - ra	al - ar	ala - ara	lal - rar	lar - ral
lo - ro	ol - or	olo- oro	lol - ror	lor - rol

lu - ru ul - ur ulu - uru lul - rur lur - rul

II Cuvinte
Cuvinte cu „r" în poziție inițială
- *monosilabice*: rid, rit, ren, rest, râd, rât, râu, răni, rac, rad, rai, ras, rod, rom, ros, roi, roz, rug, rus, rup,;
- *bisilabice*: ridic, rimă, rece, rele,rade, ramă, rață, radio, rază, rapid, român, rouă, roabă, rumen, ruptă, rufe, rumen;
- *polisilabice*: ridiche, ridică, repară, revistă, râvnit, rânduri, rădăcină, ,raniță, radio, rotundă, robinet, românește, rușine, ruşinos;

Cuvinte cu „r" în poziție mediană
-*monosilabice*: circ, frig, verzi, cerc, cârn,cârd, arc, parc, porc, orb, cort,curg;
-*bisilabice*: arid, pere, cere, mere, cărunt, ară, cară, horă, vara, nara, bara, gara, mare, tare, acru;
-*polisilabice*: carioca, tremură, revedere, răcoare, cărare respirație, caravană, patruped;
-cu grupări consonantice: carte, cartofi, hartă, barbă, zarzavat, castraveți, barză, ardei, şarpe, varză, trâmbiță;

Cuvinte cu „r" în poziție finală
-*monosilabice*: şir, fir, cer, ger, zer, ser, măr, car, dar, far, par, iar, jar, rar, sar, cor, nor, dor, por, lor, fur, jur, dur, tur;
-*bisilabice*: zefir, chefir, secer, paner, umăr, penar, canar, cântar, amar, pahar, zidar, popor, Azor, cocor, bucur, mătur, satur,ciucur;
- *polisilabice*: colindător, aviator, Petrişor, calendar, felinar, gogoşar;

III Propoziții
-simple
Radu râde. Cerul e albastru. Cer un pahar. Afară e ger. Azor latră. Rică are carie. Rana e dureroasă. Are sare? Camera e mare. Rochița e murdară.

Propoziții dezvoltate
Respiri prea repede! Cioara croncăne: cra! cra! cra! Corina sare cu coarda. Marina a prins o buburuză. Aurel vrea un măr roşu. Mircea poartă o servietă maro. Vara e foarte călduroasă. E tare frig afară. Vaporul a ancorat în port. Zidarul e foarte harnic. Drapelul are trei culori. Grigore lucrează în grădină. Traian scrie o scrisoare. Adriana stropeşte castraveții din grădină.

V Cuvinte paronime

cremă - clemă	crapă - clapă
rasă - lasă	ruptă - luptă
aramă - alamă	sare - sale
rupă - lupă	gras - glas
moare - moale	var - val

GLOSAR[1]

AFAZIE (gr. *a* –fără şi *phasis* – cuvânt). Termen substituit de Trousseau celui de **AFEMIE** (gr. *a* – fără şi *pheme* – vorbire) propus de Broca pentru a desemna, la început pierderea limbajului articulat în absenţa leziunilor nervoase, apoi pentru a desemna pierderea limbajului consecutivă leziunilor creierului, ceea ce o face incurabilă la adult (la copil sunt posibile recuperări).

Obs. Privativul grecesc *a* ("fără") indică lipsa totală (ex. afazie, afonie, afrazie, apraxie etc.), pe când particula grecească *dys* ("greu", "dificil", "defectuos", "alterat") indică o lipsă, o deficienţă parţială (ex. disartrie, disfonie, disgrafie).

AFERENT. Procesul ce se propagă ca influx înspre centrii nervoşi dinspre periferie (de la organele periferice receptoare sau de la reţele nervoase aflate în organele interne, muşchi, tendoane etc.). Căile aferente propagă (sub formă de influx nervos) mesaje senzoriale. *Nervii aferenţi* sau *fibrele nervoase aferente* culeg şi conduc impulsurile excitatoare spre centrii nervoşi (vezi: **EFERENT**).

AFONEMIE (descrisă de unii autori sub numele de **MOGHILALIE**). Pronunţare eliptică, caracterizată prin lipsă totală, din vorbirea unui logopat, a unui sunet sau a mai multor sunete. Ex. *aţă* în loc de *raţă*, *fate* în loc de *frate*, *mă* în loc de *măr*, atunci când este omisă vibranta "r", ceea ce determină o vorbire ştearsă.

AFONIE (gr. *aphonia* – muţenie). Incapacitate de fonaţie, pierderea totală sau parţială a vocii datorată paraliziei muşchilor coardelor vocale sau afectării centrilor nervoşi ce-i comandă. Uzual, prin afonie se mai înţelege incapacitatea de a cânta sau intona corect.

AFRAZIE (termen creat de Fleury). Bolnavul poate pronunţa dar nu utilizează înţelesul just al cuvintelor.

AFRICATE (SEMIOCLUZIVE). Consoane cu caracter complex, a căror articulaţie începe cu o ocluziune şi se termină printr-o constricţie; africatele se compun din două consoane: una ocluzivă şi alta constrictivă, având, în rostire, durata de timp a unei singure consoane: *č* (ce) este egal cu *t+s*, iar *ğ* (ge) este egal cu *d+j*. aceste consoane se scriu întotdeauna urmate de vocalele *e* şi *i*, dând sunete ce se scriu *ce, ci* şi *ge, gi*. Toate aceste vocale şi consoane se rostesc fără rotunjirea buzelor, ba mai mult pentru corecta formare a vocalelor *e* şi *i* buzele trebuie să aibă comisurile puternic ridicate ca în surâs.

AGNOZIE (gr. *a* fără şi *gnosis* cunoaştere). Tulburare a percepţiei caracterizată prin lipsa capacităţii de a recunoaşte obiectele, persoanele, lucrurile etc. Ea se datorează în majoritatea cazurilor unor leziuni ale zonelor corticale din jurul analizatorilor. Forme clinice: *agnozia vizuală* (sau optică): persoana nu recunoaşte vizual obiecte cunoscute, nu poate citi etc. ; *agnozia auditivă* (denumită şi surditate verbală sau surditate psihică), caracterizată printr-o audiţie aparent normală, însă copilul aude în loc de cuvinte zgomote confuze. Reeducarea este foarte dificilă, surdul verbal nu poate repeta cuvintele decât unele silabe izolate; el nu înţelege sensul cuvintelor; *agnozie tactilă* (stereoagnozia): bolnavul nu recunoaşte obiectele prin pipăit; *alexia agnozică* ; tulburări de înţelegere a limbajului scris, cu conservarea limbajului interior, a comunicării şi înţelegerii limbajului oral; *acalculia*: tulburări în recunoaşterea numerelor, în efectuarea operaţiilor aritmetice, determinate de leziuni situate în orice parte a creierului; tulburări paroxistice ale schemei corporale etc.

AGRAFIE (gr. **a** - fără şi *graphein* - scriere). Afecţiune patologică manifestată prin imposibilitatea de a exprima ideile prin scris, pierdere sau tulburare a funcţiunii de exprimare a gândurilor prin scris. Ea poate să fie asociată, sau nu, cu tulburări afazice. Este foarte rară la copii, mai frecventă fiind *disgrafia* (mai puţin gravă). Agrafia este o formă de apraxie datorată unei disfuncţii din creierul stâng la dreptaci. Poate fi înnăscută sau dobândită.

AGRAMATISM (formă afazică determinată de Kussmaul – 1878 – sub numele de **AKATOFAZIE** şi studiată de Pick – 1913). Este o tulburare a limbajului caracterizată prin pierderea capacităţi de a vorbi corect din punct de vedere gramatical. Astfel, flexiunea cuvintelor (modificarea cuvintelor după gen, număr şi caz) se face incorect sau este absentă (verbele sunt folosite numai la infinitiv); frazele sunt greşit construite prin lipsa acordurilor gramaticale. Este o formă de afazie cauzată de leziuni ale scoarţei cerebrale. Unii autori o denumesc *afazie sintactică*. Forme de agramatism se întâlnesc în tulburările de limbaj mai complexe, cum ar fi alalia, dislexia, disgrafia, etc.

ALALIE (gr. *a* – fără şi *lalein* – vorbire). Lipsă sau slabă dezvoltare a vorbirii la persoane ce dispun de auz normal şi de posibilităţi de dezvoltare intelectuală comună şi care, de regulă, nu pot fi încadrate în clasa debililor mintali. Ea este cauzată de unele disfuncţii ale zonelor corticale ale vorbirii. Termenul de alalie a fost introdus de Lordat, el înlocuindu-l pe cel de *afazie*, prin care Trousseau desemna această pierdere patologică a limbajului. Se întâlnesc, la alţi autori (M. Seeman, C. Launay, S. Borel□Maisonny), şi alţi termeni pentru a desemna fenomenul alaliei: *audiomutitate* (mutitatea celor care aud), *muţenie idiopatică, afazie congenitală* etc.

---

[1] NOTĂ: Glosarul cuprinde termenii cei mai utilizaţi în logopedie.

ALEXIE (gr. *a* fără şi *lexis* citire). Inabilitate şi incapacitate de a citi şi înţelege limbajul scris, asociată de regulă cu agnozii sau afazii. Este o formă de *agnozie vizuală* şi este sinonimă cu *cecitatea verbală*. Subiectul este capabil de a se exprima verbal sau în scris, dar nu poate înţelege sensul cuvintelor scrise, alexia fiind o tulburare de percepţie a simbolurilor scrise o disoluţie perceptivă vizuală cauzată de leziuni ale substanţei albe a lobului occipital major care interesează lobulii linguali şi fuziformi şi deseori spleniul corpului calos. Ca şi agrafia, şi dislexia poate fi un simptom al afaziei, dar poate exista şi în afara acesteia. Sunt diferite grade de alexie pornind de la incapacitatea de recunoaştere, în lectură, a cuvintelor scrise, până la ilizibilitatea silabelor (*asilabie*) sau a literelor, cifrelor sau a notelor muzicale (*amuzie*). *Alexia congenitală* se manifestă în cazul în care un copil cu intelect normal se dovedeşte incapabil de a-şi însuşi cititul. Dificultăţile parţiale de învăţare a citirii se denumesc prin termenul de *dislexie de evoluţie*.

APICAL (lat. *apex* – vârf)(despre consoane) = articulat prin apropierea vârfului limbii de dinţi, de alveole, de bolta palatului.

APRAXIE (gr. *a* – fără şi *praxis* – acţiune). Termen introdus de Liepman (1900) pentru a desemna dispariţia capacităţi de executare corectă a unor acţiuni obişnuite (de ex. : îmbrăcarea, scrierea, mersul) datorită pierderii înţelegerii modului de întrebuinţare a obiectelor uzuale şi a imposibilităţi de a executa diverse mişcări (într-o succesiune corectă) subordonate unui scop. Subiectul pierde posibilitatea de exprimare gestuală datorită unor leziuni localizate în regiunea parietală sau în corpul calos. După Ed. Claparède, apraxia este în sfera motorie ceea ce este agnozia în sfera percepţiei. Apraxia îmbracă o multitudine de forme clasice: ideomotorie, ideatorie, melokinetică, constructivă, buco-linguo-facială, amuzia apraxică, vocală etc.

ARTICULEME = mişcările fiecărui organ care participă la pronunţarea unui fenomen.

BETACISM (PARABETACISM). Denumirile specifice ale dislaliilor de sunete (ex. : *betacism – parabetacism; rotacism – pararotacism* etc.) sunt construite – în cazul alterării sau omiterii sunetului – din numele grecesc al fenomenului afectat şi terminaţia "ism"(ex. : *betacism*); cuvântului astfel format i se adaugă prefixul "para" în cazul înlocuiri unui sunet mai greu de articulat prin altul la a cărui pronunţare subiectul (copilul) nu întâmpină aceleaşi greutăţi. Pentru detalii, vezi lucrarea de faţă p. 25 şi tabelul 1. 2 a.

BÂLBÂIALĂ (logonevroză) = tulburare de vorbire de natură nevrotică. Ea apare mai ales în copilărie în perioada preşcolară şi se manifestă prin greutate în pronunţarea corectă a unor cuvinte sau repetări şi omisiuni de silabe. Se accentuează si sunt însoţite de emoţii, vorbit în public, în schimb, dispar complet când copilul cântă. Tratamentul bâlbâieli se face de către medic şi logoped şi reuşeşte cu atât mai radical, cu cât s-a început mai devreme. Bâlbâiala rapidă (bolboroseala, numită şi vorbire tumultoasă) etc. , este o tulburare de pronunţie prin alterarea silabelor înlocuirea unora cu altele sau dispariţia lor prin *lipsă de atenţie*. Când subiectul este atent nu comite greşeală de pronunţare, fapt ce îl deosebeşte de bâlbâitul adevărat. Vorbirea aceasta tumultoasă este greu de înţeles, mai ales când individul schimbă o consoană (ex. copilul clecă la plimbare, în loc de pleacă).

BRADILALIE (bradiartrie) (gr. *bradys* – "lent"şi *lalein* – "vorbire"). Încetinirea ritmului vorbirii, datorită căreia expresia verbală devine greoaie, lentă, tărăgănată iar cuvintele sunt adeseori pronunţate silabisit. Face parte din tulburările de ritm ale vorbirii şi mai poartă denumirea de "vorbire lentă şi monotonă". Bradilalia apare în intoxicaţii cronice, stări confuzive, encefalite cronice, stări demenţiale, epilepsie etc.

CAPACISM (PARACAPACISM) – vezi explicaţia de la betacism (parabetacism)

COMISURĂ. Punct de unire a două părţi de anatomice (comisura buzelor, comisura pleoapelor).

COMPLEX DE INFERIORITATE. Sentiment de insuficienţă (personală). Termenul de *complex* a fost introdus de C. G. Jung pentru a desemna o totalitate de trăiri şi de trăsături personale cu un fond afectiv foarte intens, declanşate de evenimente, situaţii, relaţii umane, etc. , mai mult sau mai puţin generale care au un caracter frustrant. Frecvent observat la copil şi la adult, *complexul de inferioritate* a fost studiat mai ales de Alfred Adler. Acest complex ia naştere în copilărie când subiectul devine conştient de slăbiciunea sa naturală. Efectele sale sunt deprimante: copilul se repliază asupra lui însuşi, se retrage din acţiune şi se refugiază în reveria consolatoare, pansându-şi rănile cu iluziile sale. Pentru evitarea formării complexului de inferioritate, este necesară crearea în jurul copilului a unui climat propice pentru dezvoltarea sa.

DEFECTOLOGIE. Disciplină care se ocupă cu studiul psihologic şi pedagogic al persoanelor cu deficienţe senzoriale, intelectuale etc.

DELTACISM (PARADELTACISM)-vezi explicaţia de la betacism (para-betacism).

DENTALE. Consoane care se articulează prin apropierea vârfului limbii de dinţii incisivi superiori sau inferiori.

DICŢIUNE (dicţie). Modul de a pronunţa cuvintele, silabele şi sunetele: arta de a pronunţa corect şi clar un text.

DISARTRIE (gr. *dys* □□"greu" şi *arthon* □ "articulaţie") denumită M. Seeman *dislalie centrală*. Tulburare de vorbire caracterizată prin confuzie în articularea cuvintelor, ca şi prin modificări ale ritmului intonaţiei şi expresivităţii vocii. Se observă în unele boli ale sistemului nervos, în paralizia generală progresivă, în intoxicaţi alcoolice. Forma extremă a disartriei este anartria, manifestată prin imposibilitatea pronunţării cuvintelor.

DISFONEMIE = tulburare de articulaţie cauzată de nerespectarea bazei de articulaţie a sunetului. Din această cauză învelişul sonor al fenomenului (denaturat) nu mai corespunde tiparului fonetic al acestuia. Un exemplu de disfonemie îl reprezintă sigmatismul lateral, labiodental şi cel adental, în care nu se respectă baza corectă de articulaţie a sunetelor siflante. Maniera de articulare lingno-prepalatală, a consoanei *t*, în locul articulării corecte lingno-dentale, bunăoară, dă vorbitorului un accent străin de limba noastră, un accent englez.

DISFONIE (gr. *dys* "dificil" *phone* – "sunet"). Tulburare a vocii, a registrului şi calităţii sunetelor vocale şi a timbrului. Pronunţia poate fi nazală sau răguşită fiind datorată unor defecţiuni de construcţie sau de structurare a actului emisiei şi de surmenarea sau uzura aparatului fonematic. Este considerată dislalie de origine laringiană de către unii autori. Se deosebeşte disfonia organică de cea funcţională, aceasta din urmă fiind produsă de o utilizare incorectă a vocii.

DISFONOGRAFIILE fac parte din tulburările limbajului scris. Cauze ale apariţiei acestor tulburări sunt aşa-numitele *cuvinte conflictuale*: cuvintele care conţin în structura lor fonetică unele tendinţe contradictorii ale normelor fonetice generând un proces de nesiguranţă, de oscilare în stabilirea structurii fonografice a cuvântului şi tulburând atât ritmul cât şi unitatea proceselor de analiză şi sinteză corticală.

DISGLOSIE (gr. *dys* defectuos, alterat şi *glossa* □ limbă, vorbire). Alterarea pronunţiei unuia sau mai multor foneme, consecutivă anomaliilor de structură ale organelor periferice ale vorbirii. Fiind urmarea unui deficit instrumental, disglosia nu afectează limbajul în structura sa semantico-sintactică. Acest sindrom "instrumental" se deosebeşte de sindroamele dismaturative, disglosia nefiind regresivă cu vârsta, ci "persistentă" şi după vârsta de 5-6 ani sau apare după perioada de formare a scrisului, ceea ce justifică în denumirea ei şi adaosul de "tardivă". Disglosia mai este denumită şi *dislalie mecanică*, tocmai pentru că apare în cazul malformării organelor periferice de vorbire.

DISGRAFIE. Perturbare a învăţării scrisului, anomalie a activităţii grafice exprimată în substituiri, inversări de litere şi silabe sau fuziuni de cuvinte. Ea se manifestă prin neregularitatea desenului literelor şi dispunerea lor anarhică în pagină. La baza ei sunt deficienţe ale dezvoltării auzului fonematic şi limbajului oral, deficienţe motorii şi, în unele cazuri, perturbări emoţionale. Disgrafia se ameliorează şi chiar poate dispare complet prin grafoterapie şi terapie de susţinere care stimulează copilul organizându-i mişcările, fapt ce redă copilului încrederea în sine.

DISGRAMATISMUL. Incapacitate de a formula gramatical actul vorbirii, incapacitate care se continuă şi după vârsta de 5 ani. Vorbirea gramaticală trebuie să se termine la vârsta de 3 ani. În această tulburare de articulaţie fonetică consoanele mai greu de pronunţat (*r, s, g, c*) sunt înlocuite cu altele mai uşoare, cum ar fi dentalele sau labialele.

DISLALIE. Tulburare a vorbirii, caracterizată prin deficienţe în pronunţarea unor sunete sau grupe de sunete, vorbirea în ansamblul ei fiind normală. Formele ei sunt variate: imposibilitatea pronunţării unor sunete (*r, s, z, j* etc.), pronunţarea deformată, neclară, incorectă a unor sunete, înlocuirea sunetelor care nu pot fi pronunţate cu alte sunete (*r* prin *l*, *v* prin *f*), vorbirea nazonantă etc. , manifestări care ne determină să apreciem vorbirea cuiva ca fiind sâsâită, peltică sau pe nas. Dislalia este frecvent întâlnită în copilărie, ea fiind până la vârsta de 3-4 ani o stare normală, fiziologică. Este cauzată de anomalii sau leziuni ale mecanismelor de fonaţie şi de articulări periferice (ale limbii, dinţilor, buzelor, vălului palatin etc.) de factori psihologici (imitare de către copii a tulburărilor de vorbire ale părinţilor) sau de o educaţie necorespunzătoare. Corectarea acestor tulburări se realizează prin aplicarea unor metode şi procedee speciale psihopedagogice de către logoped. De observat că din punct de vedere etimologic, cuvântul "dislalie" este compus din doi termeni de origine greacă: particula "dis", care în medicină indică ceva patologic şi verbul "laleo" (a vorbi în sensul vorbirii curente). Termenul de dislalie a fost introdus în literatura de specialitate, în 1830, de către R. L. Schulthess. Alţi autori descriu această tulburare de pronunţie sub denumirea de *psellismus*, termen derivat de la grecescul "psellismós", desemnând o tulburare de pronunţie ce împiedică articularea corectă a anumitor sunete. Unii autori francezi descriu dislalia şi sub denumirea de *blesitate* (blesité).

DISLEXIE (gr. *dys* – dificil şi *lexis* – cuvânt). Tulburare a înţelegerii simbolurilor grafice. Dislexicul înţelege primele cuvinte ale frazei, după care celelalte componente îşi pierd sensul. La copii dislexia se manifestă prin dificultăţi de simbolistică a orientării spaţiale verbale. De cele mai multe ori sunt evidente următoarele: inversiuni de silabe (*ra* în loc de *ar*); confuzii de litere simetrice (*d* şi *b*, *p* şi *q* etc.); confuzii de fenomene apropiate (*v* şi *f*, *c* şi *g* etc.); omisiuni de sunete.

DISLOGIE. Tulburare a ideaţiei, manifestată printr-o vorbire incorectă; tulburare a asocierii ideilor cu cuvintele.

ECOLALIE. Fenomen patologic de "vorbire după ecou", de repetare automată a cuvintelor şi gesturilor (atunci se numeşte ecopraxie sau *ecokinezie*) interlocutorului. Se numeşte *ecofrazie* când constă din repetarea propoziţiilor. Survine în schizofrenie, confuzie, stări onirice, catatonice, maniacale etc.

EFERENT. Impuls ţi traiect nervos ce porneşte de la centrii cerebro-spinali spre periferie, la muşchi, organe de simţ, organe interne; direcţie centrifugă proprie nervilor motori (şi altora) prin care se transmit comenzile la efectori. Contrar **AFERENT**, centripet.

ENCEFALITĂ. Afecţiune inflamatorie a sistemului nervos central; boală cauzată de inflamarea acută sau cronică a encefalului.

ETIOLOGIE (gr. *aitia* – cauză şi *logos* – ştiinţă). Disciplină care studiază cauzele unui fenomen (în speţă – maladie) dezvăluind originea şi evoluţia sa; ramura medicinii care studiază cauzele bolilor şi factorii care influenţează apariţia diverselor boli.

FILOGENEZĂ. Procesul evoluţiei formelor organice ori a unui grup de animale sau plante în cursul dezvoltării istorice a lumii vii.

FITACISM (PARAFITACISM). Vezi explicaţia de la betacism (parabetacism).

FONAŢIE. Capacitatea particulară a laringelui omului de a modula cuvintele, capacitate la care contribuie în mare măsură şi cavitatea bucală, faringiană, alături de sistemul rinosinuzal. Defectele de fonaţie pot să apară în urma unor malformaţii din aceste regiuni (buză de iepure, gură de lup).

FONAŢIUNE. Ansamblul fenomenelor care produc vocea.

FONEM. Cea mai mică unitate sonoră a limbii, care are funcţiunea de a diferenţia cuvintele între ele , precum şi formele gramaticale ale aceluiaşi cuvânt. (În trecut) Sunet.

FONOARTICULARE (PRONUNŢIE). Acţiunea motrică de a exprima verbal sunetele limbii.

FRICATIV –Ă. Consoană sau sunet la a căror pronunţare canalul fonator se strâmteză astfel încât aerul să se poată scurge în tot timpul emisiunii; consoană constrictivă sau sunet constrictiv (ex. *s, z*).

GAMACISM (PARAGAMACISM). Vezi explicaţia de la betacism (parabetacism).

GÂNGĂVEALĂ. Defect de vorbire al omului gângav (bâlbâit).

GRASEIERE. Pronunţare a sunetului *r* în mod uvular sau velar (ca francezii).

HEMIPLEGIE. Paralizia unei părţi a corpului datorată afectării emisferei cerebrale opuse sau a căilor de acces către aceasta.

HIPOACUZIE (SURDITATE). Diminuarea capacităţii auditive. În general, noţiunea este folosită în cazul acelor subiecţi care aud greu, dar care pot distinge sunetele suficient să înţeleagă cuvântul rostit. Hipoacuzia copilului poate influenţa negativ însuşirea şi folosirea corectă a limbajului, iar mai târziu – şcolaritatea. Opus: **HIPERACUZIE** = acuitate auditivă superioară, ieşită din comun; subiectul înregistrează cele mai slabe sunete.

HOTENTOTISM. Formă specifică a "*dislaliei universalis*" (acea tulburare de pronunţie ce afectează majoritatea sunetelor: consoane+vocale), caracterizată printr-o vorbire ininteligibilă, constând din articularea unică a consoanei *t* (ex. : *tu te tu atată* = tu te du acasă; *tu ti tă tité* = tu ştii să citeşti). Această vorbire, înţeleasă numai în cadrul membrilor aceleiaşi familii, constând dintr-o tulburare de structură lingvistică în care limbajul mutilat constă din suprimări de segmente fonice, substituiri de foneme, ecolalie şi deplasări de sunete şi silabe în cadrul cuvântului, cu stereotipii verbale până la apariţia unor silabe sau cuvinte de neoformaţie, a fost denumită *hotentotism* (E. Fournié), *tetism* (M. E. Hvaţţev), *limbaj vocal* (N. Hovorca), *idiolalie* (de alţii).

LABIALE. Sunete care se articulează cu participarea buzelor.

LOGONEVROZĂ. Vezi **BÂLBÂIALĂ.**

LOGOPEDIE. Disciplină psihopedagogică consacrată studierii şi reeducării sau terapiei corective a limbajului deficient sau handicapat. Ea propune metode şi procedee adecvate fiecăreia din tulburările de limbaj.

MACROGLOSIE. Mărirea în volum a limbii, apărând ca un efect congenital sau în urma unei hipertrofii musculare, depunerii de amiloid sau existenței unui limf □ sau hemangiom. În opoziție cu *microglosia* = limbă de dimensiuni mici, care este un defect de asemenea congenital.

MITACISM (PARAMITACISM). Vezi explicația de la betacism (parabetacism).

MOGHILALIE. Tulburare a limbajului care se manifestă prin omiterea diferitelor sunete, omisiune care, în anumite cazuri grave de dislalie, se poate extinde și la grupuri consonantice, ori cuvinte. Vezi **AFONEMIE**.

MUTISM. Afecțiune câștigată și caracterizată prin dispariția limbajului fără leziune cerebrală, spre deosebire de afazia câștigată, la care dispariția limbajului se datorează unei afecțiuni cerebrale.

OCLUZIVĂ. Consoană care se articulează printr-o ocluziune a aparatului fonator, urmată de o explozie; consoană explozivă.

ONTOGENEZĂ. Dezvoltare individuală a organismelor vegetale și animale, care cuprinde toate transformările organismului de la stadiul de embrion până la sfârșitul existenței lui; *ontogenie* = ramură a biologiei care studiază acest proces.

PALIGRAFIE. Formă de palikinezie constând în repetarea în scris a unor anumite cuvinte.

PALILALIE (PALILOGIE) (gr. *palin* – din nou și *lelein* – vorbire). Tulburare care constă în repetarea involuntară, spontană și incorectă, a unuia sau mai multor cuvinte, de obicei a ultimelor sau a ultimului cuvânt dintr-o frază. Se întâlnește în boala Parkinson, paralizia pseudobulbară, în leziuni striate cu caracter atipic cunoscute sub denumirea de boala Pick și boala Alzheimer.

PARACAPACISM, PARAGAMACISM. Vezi explicația de la betacism (parabetacism). Aceste două categorii de tulburări de vorbire reprezintă 1, 36% din totalul tulburărilor de articulație depistate. Se întâlnesc în general mai mult la școlarii mici (primele două clase). În cazul acestor două defecte, sunetele *c* și *g* sunt înlocuite cu sunetele *d* și *t* (de ex. : *dară* în loc de gară și *Tluj* în loc de Cluj).

PARACUZIE. Simptom de percepție auditivă denaturată cauzat de leziuni ale analizatorului; surditate insulară manifestată pentru o gamă restrânsă de frecvențe, dincolo de care acuitatea auditivă se menține în limitele normalului.

PARAFAZIE (gr. *para* – afară și *phasis* – vorbire), deschisă în secolul trecut de către Jackson. Tulburare în care silaba precedată nu devine un excitant adecvat pentru cea următoare. Ex. :bolnavul zice "expres" în loc de "exact". Aceasta se explică prin faptul că silaba *ex* a provocat un răspuns condiționat fals, a fost un excitant condiționat inexact pentru silaba următoare. Parafazia este o tulburare de vorbire proprie afaziei și caracterizată prin deformarea sunetelor din cuvinte, în așa fel încât cuvintele sunt confundate după similitudinea de pronunțare, indiferent de conținutul simbolic pe care-l au. Deformarea cuvintelor folosite prin înlocuirea cuvântului oportun prin altul desprins de context se dovedește, probabil, amneziei verbale. Expresiile verbale vehiculate de subiect nu corespund actului de gândire.

PARAFEMIE. Tulburare patologică ce constă în deformarea vocalelor unui cuvânt în cursul vorbirii.

PARAFONEMIE (denumită de unii autori cu termenul de **PARALALIE**). Tulburare a limbajului constând în substituirea sau alternanța unor sunete cu altele, în mod permanent, sunete, fie izolate, fie în combinațiile fluente ale vorbirii. De exemplu: din limba japoneză, lipsind cu desăvârșire sunetul *r*, japonezii se vor exprima, în limba română, înlocuind pe *r* cu *l*. Vor spune "clemă" în loc de "cremă" și "lomân" în loc de "român". De asemenea, în limba germană, lipsind consoana *j*, unii vorbitori germani, nedeprinși cu sistemul nostru fonetic, vor spune în limba română "șale" în loc de "jale", *înlocuindu-l* pe *j* cu *ș*.

PARAGRAFIE. Tulburare de scris observată cu predilecție în afazia senzorială, care se caracterizează prin scrierea greșită a cuvintelor, prin confundare a semnificației lor, a regulilor de ortografie etc.

PARAGRAMATISM. Tulburare a exprimări verbale, studiată de Kleist, care se manifestă prin structurarea incorectă a frazelor, observată în cursul unei regresii
afazice dar care nu a atins faza de agramatism. Expresii bizare sau neoformații care pornesc însă de la rădăcini corecte.

PAREZĂ. Paralizie ușoară, incompletă, care permite mișcări de amplitudine redusă și cu forță diminuată.

PELTICĂRIE. Vorbire peltică: peltic = om care rostește defectuos anumite consoane; vorbire care trădează o asemenea rostire defectuoasă.

PITACISM (PARAPITACISM). Vezi explicația de la betacism (parabetacism).

PROGNATISM. Conformație a feței omului care constă în proeminența exterioară (în formă de bot) a maxilarelor sau a arcadelor dentare ale acestora.

PSITACISM. Tulburare în care manifestarea sonoră a limbajului o ia înaintea ideilor, cuvintele rostindu-se fără înțeles, neurmărind, în fond, nici o idee; un fel de vorbire similară cu aceea a papagalului întâlnită la idioții verbali (unii idioți prezintă un mutism total).

RINOLALIE (DISLALIE ORGANICĂ). Vorbire nazalizată; nazalizarea su-plimentară (parazitară) sau insuficientă a vorbirii.

ROTACISM. Defect de pronunțare a sunetului *r*. Este întâlnit sub următoarele forme: a) omiterea totală a sunetului din cuvânt (*osu* în loc de *roşu*); b) pronunțarea uvuală sau velară a sunetului *r*; c) pronunțarea monovibrantă a sunetului *r*, realizată printr-o singură bătaie a vârfului limbii şi pronunțarea polivibrantă, realizată prin mai multe bătăi decât cele necesare; d) pronunțarea labială a sunetului *r*, prin vibrarea buzelor; e) pronunțarea interdentală a sunetului *r*. Cele mai frecvente forme de rotacism sunt cele guturale (uvulare şi velare) şi rotacismele monovibrante.

SIFLANT –Ă. Sunet, consoană constrictiv(ă), dental(ă), format(ă) prin atingerea vârfului limbii de cele două şiruri de dinți sau numai de dinții incisivi inferiori; consoană siflantă.

SIGMATISM. Defect de pronunție a sunetelor siflante şi sibilante. Forme: a) sigma-tismul interdental constituite cea mai răspândită formă a tulburărilor de articulație, reprezentând 41, 83% din totalul tulburărilor de articulație depistate; b) sigmatismul addentar reprezintă 11, 58% din numărul defectelor de articulație observate; c) sigmatismul lateral reprezintă 4, 08% din numărul tulburărilor de articulație depistate; d) sigmatismul reprezintă 3, 4% din totalul tulburărilor de articulație; e) sigmatismul labiodental reprezintă 1, 36%. Aceste forme se remit prin laborioase, exersări corective, sub supravegherea logopedului. În unele cazuri devine necesară şi intervenția chirurgicală.

SOMA. Ansamblul celulelor nereproducătoare ale organismului viu; somatic = care ține de corp, privitor la corp.

SUNET. Element al vorbirii rezultat din modificarea curentului de aer expirat prin articulație; *sunete lichide*: cu proprietăți ale vocalelor şi consoanelor; *sunete glotate*: care nu sunt nici vocale nici consoane (ex. : *h* aspirat).

TAHILALIE. Tulburare de ritm în vorbire, denumită şi "vorbire accelerată". Acest termen este apropiat ca sens de cel de **TAHIFEMIE** = formă patologică de hiperactivitate verbală, constând în accelerarea exagerată a ritmului verbal îngreunând astfel mult comprehensibilitatea comunicării.

TETACISM (PARATETACISM). Vezi explicația de la betacism (parabetacism).

TIMIDITATE. Comportament defensiv şi anxios, ezitant şi astenic, exprimând dificultăți de adaptare socială (sau o adaptare negativă) ce sunt normale şi explicabile în copilăria mică şi la pubertate, dar ridică probleme în celelalte etape. Cauze: temperamentul hipertonic, nesiguranță de sine, complexe de inferioritate etc. Pentru depăşirea timidității, importantă este activitatea socială şi dezvoltarea încrederii în sine şi în alții.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

Ajuriaguerra, J. (1980). *Scrisul copilului,* vol. I, II, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Antal, a. , (1978). *Igiena şcolară,* Bucureşti: Editura medicală.

Artemov, v. A. (1962). Natura comunicativă a limbajului oral, în *Revista de psihologie,* nr. 4.

Avram, A. (1955). Asupra clasificării vocalelor româneşti, în *Studii şi cercetări lingvistice,* VI, nr. 3-4.

Bara, s. , (1962). Unele contribuţii la metoda tratării logonevrozei şcolarului, în *Revista de psihologie,* nr. 1.

Bara, s. , (1962). Contribuţii la studiul stereotipului dinamic prin tehnica înregistrării vorbirii logonevroticului pe banda de magnetofon, în *Revista de psihologie,* nr. 1.

Berca, I. , (1963). Privire critică asupra corelaţiei dintre citire şi scriere, în *Revista de pedagogie,* nr. 3.

Boşcaiu, E. , Bobaru, R. , Iacob, B. , Olaru, E. , (1965). Procesul de învăţătură al elevilor cu tulburări de vorbire din clasele mici, în *Revista de pedagogie,* nr. 1.

Boşcaiu, E. , (1967). Consideraţii asupra utilizării aparatelor generatoare de impulsuri în corectarea rotacismelor, în *Revista de psihologie,* nr. 4.

Boşcaiu, E. , (1970). Corectarea tulburărilor de vorbire, în învăţământul preşcolar, supliment al *Revistei de pedagogie,* nr. 2.

Boşcaiu, E. , Popa, I. . , (1971). *Îndrumător în tratamentul logopedic al afaziilor expresive,* Cluj, (f. e.) (multigrafiat).

Boşcaiu, E. , (1972). Exerciţii de dezvoltare a dicţiunii corecte la vârsta preşcolară mică, în învăţământul preşcolar, supliment al *Revistei de pedagogie,* nr. 2.

Boşcaiu, E. , (1973). *Prevenirea şi corectarea tulburărilor de vorbire în grădiniţele de copii,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Boşcaiu, E. , Moldovan, V. , (1975). *Unele aspecte ale muncii logopedice în grădiniţele de copii, în probleme de defectologie,* vol. IX, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Boşcaiu, E. , (1983). *Bâlbâiala. Prevenire şi tratament,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Boşcaiu, E. , (1983). *Îndrumător pentru dezvoltarea vorbirii în colectivităţile de copii,* centrul de multiplicare al Universităţii, Cluj-Napoca.

Calavrezo, C. , (1967). *Metode şi procedee pentru corectarea disgrafiei şi a dilexiei,* în vol. *Tulburările limbajului scris* (sub red. C. Păunescu), Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Calavrezo, C. , (1969). Contribuţii metodice la corectarea dislaliei, în *Caiet de pedagogie medicală,* Centrul de multiplicare al Universităţii Bucureşti.

Calmy, S. , (1967). *Cum să facem exerciţii grafice,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Carol, l. , (1976). *Exerciţii, poezii pentru cei mai mici copii,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Cazacu, T. , (1957). Aspecte ale stilului vorbirii copilului, în *Studii şi cercetări lingvistice,* nr. 3.

Chircev, A. , (sub red.) (1970). *Lecţii de psihologia copilului şi adolescentului,* Centrul de multiplicare al Universităţii, Cluj-Napoca.

Creţu, E. , Iliescu, C. , Nichita, S. , Popescu, S. , (1976). *Îndrumător metodic pentru dezvoltarea vorbirii. . . în clasaI ,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Damşa, I. , Damşa-Toma, Maria, Ivănuş, Z. , (1996). *Dezvoltarea vorbirii în grădiniţa de copii şi în clasele I şi a-II-a,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

* * * (1957). *Din munca educatoarelor pentru dezvoltarea vorbirii copiilor preşcolari,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Dumitrescu, A. ,.(1965). Unele probleme teoretice legate de diagnosticarea logopatiilor, în Revista de psihologie, *nr. 2.*

Edelsberger, l. , (1959). *Logopedia şi foniatria,* în vol. *Logopedia cehoslovacă,* Centrul de documentare medicală, Bucureşti.

Edelsberger, l. , (1959). *Logopedia ca sector ştiinţific al defectologiei,* în vol. *Logopedia cehoslovacă,* Centrul de documentare medicală, Bucureşti.

Farkas, M. , (1980). Patologia limbajului infantil şi procesul de corectare a acestuia în lumina neuro-lingvisticii contemporane, în *Probleme de defectologie,* vol. X, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Gârbea, Şt. , Pitiş, M. , (1978). *Patologia vocală,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Golu, M. , Verza, E. , (1970). Consideraţii metodologice în legătură cu fenomenul de "lateralizare" şi influenţa lui asupra dezvoltării limbajului, în *Analele Universităţii Bucureşti.* , Bucureşti.

Guţu, M. , (1975). *Logopedia,* vol. I, Centrul de multiplicare al Universităţii, Cluj-Napoca.

Guţu, M. ş. a. , (1980). Structura acustică şi semnificaţia fonetică a vocalelor limbii române, în *Probleme de defectologie,* vol. X, Hvaţţev, M. E. , Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

* * * *Logopedia* (1959). Ucipedghiz, Moskva, (traducere litografiată)

Iancu, I. , Pampu, E. , (1958). Unele modificări fiziopatologice în analizatorul verbo-motor la logonevrotici, în *Revista de psihologie,* nr. 3.

Jurcău Emilia, (1974). Teoria şi practica tratamentului logopedic al tulburărilor de limbaj, în vol. *Şcoala şi elevii,* (sub red. A. Chircev, V. Lăscuş, T. Fodor), Cluj-Napoca, (f. e.).

Jurcău, Emilia, (1974). Valoarea igienico-mintală a logopediei, în vol. *Probleme actuale de psihopedagogie şcolară,* (sub red. A. Chircev, V. Lăscuş, T. Fodor), Cluj -Napoca, (f. e.).

Jurcău, Emilia, Jurcău, N. , (1982). *Tulburări articulatorii şi terapia lor precoce,* în *Revista de psihologie,* nr. 1.

Kreindler, A. , Fradis, A. , (1970). *Afazia,* Bucureşti: Editura Academiei R. S. R.

Kreindler, A. , (1977). *Agnozii şi apraxii,* Bucureşti: Editura Academiei R. S. R.
Montessori, M. , (1978). *Descoperirea copilului,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
Neagu, E. , (1961). Observaţii preliminare asupra unor cazuri de dislalie printre copiii de vârstă preşcolară (5-7 ani) din oraşul Cluj, în *Probleme de defectologie şi psihopatologie,* vol. II, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
Neagu, E. , (1963). Observaţii asupra răspândirii tulburărilor de vorbire la copiii de vârstă şcolară mică (clasele I-IV) din oraşul Cluj, în *Probleme de defectologie şi psihopatologie,* vol. III, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
Neagu, E. , Mareş, V. , (1963). Rolul deficienţelor motrice ale limbii şi ale musculatorii faciale în producerea tulburărilor de articulaţie, în *Probleme de defectologie şi psihopatologie,* vol. III, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
Nicula, I. , (1980). *Pedagogie şcolară,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
Nikaşina, N. A. , (1961). Defecte de pronunţare şi scriere la elevii din primele clase ale şcolilor de masă, în vol. *Probleme de pedagogie specilă,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
Opriş, V. , (1972). Să secţionăm frenul limbii?, în *Sănătatea,* nr. 6.
Păunescu, C. , (1962). *Dezvoltarea vorbirii copilului şi tulburărilor ei,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
Păunescu, C. , (1966). *Tulburările de vorbire la copil,* Bucureşti: Editura Medicală.
Păunescu, C. (1966). (sub red.), *Studii şi cercetări de logopedie,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
Păunescu, C. (1967). (sub red.), *Tulburările limbajului scris,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
Păunescu, C. (1972). (coord. şt.), *Nedezvoltarea vorbirii copilului,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
Păunescu, C. , (1973). *Limbaj şi intelect,* Bucureşti; Editura ştiinţifică.
Păunescu, C. , (1973). Structuri morfo-funcţionale în dezvoltarea limbajului, în *Probleme de defectologie,* vol. IX. , Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
Păunescu, C. (coord. şt.), (1976). *Introducere în logopedie,* vol. I, Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
Păunescu, C. , (1978). Tulburările limbajului scris şi integrarea şcolară, în învăţământul în clasele I-IV, culegere metodică editată de *Revista de pedagogie,* Bucureşti.
Păunescu, C. , (1981). *Copilul nostru de la vârsta de 0-3 ani,* Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică.
Păunescu, C. (sub red.) (1984). , *Tulburări de limbaj la copil,* Bucureşti: Editura Medicală.
Peneş, M. , Molan, V. , (1997). *Îndrumător pentru folosirea Abecedarului,* Bucureşti: Editura Aramis.
Peneş, M. , Popes, Ana, E. , (1998). *Dicţionar de grădiniţă,* Bucureşti: Editura Aramis.
Peteanu, M. , (1963). Un caz de mutism electiv la un copil de vârstă preşcolară determinat de greşeli educative, în *Probleme de defectologie,* vol. III, Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică.
Piscoi, V. , Jurcău Emilia, Jurcău, N. , (1985). Limbaj şi învăţare, în *Familia,* nr. 3(235).
Piscoi, V. , Jurcău, Emilia, Jurcău, N. , (1985). Din nou despre limbaj şi învăţare, în *Familia,* nr. 9 (241).
Popescu, P. , (1978). *Dicţionar de psihologie,* Bucureşti: Editura Albatros.
Pora, E. (coord). , (1978). *Dicţionarul sănătăţii,* Bucureşti: Editura Albatros.
Predescu, V. , Ionescu, G. , (1970). Psihoterapia în grup, în *Revista de neurologie, psihiatrie, şi neurochirorgie,* nr. 1, 3, 4
Pricop, M. , Bîlbîie, V. , (1969). *Culegere de material metodic pentru corectarea dislaliilor la elevii claselor I-IV,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
* * * *Regulamentul şcolilor de cultură generală pentru copii cu deficienţe,* apropat de M. E. I. cu ordinul nr. 861/1971.
Roceric-Alexandrescu, Alexandra, (1968) *Fonostatica limbii române,* Bucureşti: Editura Academiei R. S. R.
Rosetti, Al. , Lăzăroiu, A. , (1982) *Introducere în fonetică,* Bucureşti: Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică.
Roşca, Al. , Chircev, A. , (sub red.), (1972). *Psihologia copilului şcolar,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
Slama-Cazacu, T. , (1957). *Relaţiile dintre gândire şi limbaj în ontogeneză,* Bucureşti: Editura Academiei
Slama-cazacu, T. , (1961). *Dialogul cu copii,* Bucureşti: Editura Academiei R. S. R.
Sovak, M. , (1959) *Din istoricul logopediei,* în vol. *Logopedia cehoslovacă,* Centrul de documentare medicală, Bucureşti.
Stan, Sandina. , (1972). *Arta vorbirii scenice,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică,
Stănică, C. , Vrăşmaşu, E. , (1997). *Terapia tulburărilor de limbaj,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică, R. A.
Străchinaru, I. , (1959). *În legătură cu problemele prezenţei şi evoluţiei tulburărilor de vorbire la copil,* în *Probleme instructiv-educative,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
Suciu, A. , (1940). Tulburările de vorbire la copii şi răspândirea lor printre şcolarii din Cluj, în *Revista de psihologie,* nr. 3.
Şchiopu, U. , (1970). *Jocul şi alte activităţi distractive ca instrumente de psihologie,* în vol. *Probleme psihologice ale jocului şi distracţiilor,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
Şchiopu, U. , (1978). *Dicţionar de psihologie,* Tipografia Universităţii Bucureşti.
Şchiopu U. , Verza, E. , (1981). *Psihologia vârstelor,* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.
Tomescu, M. , (1969) Particularităţile psihologice ale formării deprinderii vorbirii corecte la copiii cu despicări de boltă şi văl palatin, în *Analele Universităţii Bucureşti, psihologie.*
Toncescu, S. , Pavel, A. , (1969). Dislalia funcţională şi dislalia simptomatică, în *Caiet de pedagogie medicală,* Centrul de multiplicare al Universităţii Bucureşti.
Triteanu, S. , Pavel, A. , (1977). Aportul jocului didactic la formarea deprinderilor de vorbire corectă la elevii clasei I, în perfecţionarea procesului instructiv-educativ în ciclul primar, Culegere metodică editată de *Revista de pedagogie,* Bucureşti.
Vasiliu, E. , (1965). *Fonologia limbii române,* Bucureşti: Editura Ştiinţifică.
Verza, E. , (1970). Etape în educarea limbajului copiilor alalici, în *Studii de psihologie* editate de Universitatea Bucureşti.
Verza, E. , (1972). Caracteristicile dislexiei şi disgrafiei la şcolari, în *Analele Universităţii Bucureşti, psihologie.*

CUPRINSUL

Partea I
FUNDAMENTE ŞIINŢIFICE ŞI METODOLOGICE

Prefaţă 5
Cuvânt înainte la cartea *Cum vorbesc copiii noştri*, publicată în 1989 la Editura Dacia Cluj-Napoca 6
Introducere 8

1. TULBURĂRILE LIMBAJULUI 10
1. 1. Sunetele vorbite 10
1.1.1. *Noţiuni de fiziologie a sunetelor vorbite* 10
1.1.2. *Vocalele* 13
1.1.3. *Consoanele* 14
1. 2. Definirea şi clasificarea tulburărilor de limbaj 16
1. 3. Frecvenţa tulburărilor de limbaj 18
1.3.1. *Un sondaj logopedic* 18
1.3.2. *Prezentarea anexelor lucrării (partea I)* 20
1.3.3. *Un exemplu concret* 22
1.3.3.1. Media aritmetică simplă şi semnificaţia ei 25
1.3.3.2. Diferenţa dintre medii şi semnificaţia ei 30
1.3.3.3. Corelaţia între calitatea limbajului elevilor şi reuşita lor şcolară. Semnificaţia acestei corelaţii ... 36
1.3.3.4. Sublinierea unei concluzii 39
1.3.3.5. Două observaţii 40
1.3.4. *Opinii şi sugestii* 42
1.3.4.1. Necesitatea cabinetelor logopedice 42
1.3.4.2. Necesitatea lecţiilor de logopedie 43
1.3.4.3. Necesitatea unui îndrumător logoterapeutic 44
1.3.4.4. Necesitatea colaborării şcolii cu familia 46
1.3.4.5. Necesitatea propagandei logopedice 47
1.3.5. *Cazuri celebre* 48
1.3.5.1. Un copil plăpând şi gângav: Demostene 48
1.3.5.2. "Povestea plină de penumbre a cuvântului meu": Lucian Blaga 49
1.3.5.3. Un împărat disgrafic: Napoleon Bonaparte 49
1.3.5.4. O anagramată celebră: Eliza Doolittle 49

2. NATURA ŞI CLASIFICAREA TULBURĂRILOR DE PRONUNŢIE 51
2.1. Dislalia 51
2.1.1. *Definirea şi caracterizarea dislaliei* 51
2.1.2. *Clasificarea dislaliei* 52
2.1.2.1. Criteriul simptomatologic 52
2.1.2.2. Criteriul etiologic 54
2.2. Dizartria 58
2.3. Rinolalia 59
3. EVOLUŢIA ŞI FRECVENŢA DISLALIEI 60
3.1. Evoluţia dislaliei 60
3.2. Frecvenţa dislaliilor 62
3.3. Examinarea, depistarea şi diagnosticarea copiilor cu tulburări de limbaj 64
4. EFICIENŢA MUNCII LOGOPEDICE ÎN PREVENIREA ŞI CORECTAREA DISLALIEI LA PREŞCOLARI ŞI ŞCOLARII MICI 69
4.1. Principii de prevenire şi corectare a dislaliei 69
4.2. Metode şi procedee de prevenire şi corectare a dislaliei 70
4.2.1. *Metode şi procedee generale* 70
4.2.2. *Metode şi procedee specifice* 72
4.3. Pogram logoprofilactic şi logoterapeutic 78
4.3.1. *Eficienţa exerciţiilor logopedice* 78
4.3.2. *Rotacismul – o formă a dislaliei* 83
CONCLUZII la partea I 89
ANEXE la partea I 90

Partea a II-a
MANUAL PRACTIC DE LOGOPEDIE

Explicații preliminare 115
Îndrumări privind folosirea manualului practic de logopedie 118
Vocalele limbii române 125
Etapa de emitere a consoanei **P** 128
Etapa de emitere a consoanei **B** 131
Etapa de diferențiere a consoanelor **P - B** 134
Etapa de automatizare a consoanelor **P - B** 135
Etapa de emitere a consoanei **M** 137
Etapa de emitere a consoanei **N** 140
Etapa de diferențiere a consoanelor **M - N** 143
Etapa de automatizare a consoanelor **M - N** 144
Etapa de emitere a consoanei **T** 147
Etapa de emitere a consoanei **D** 150
Etapa de diferențiere a consoanelor **T - D** 153
Etapa de automatizare a consoanelor **T - D** 154
Etapa de emitere a consoanei **C** 156
Etapa de emitere a consoanei **G** 159
Etapa de diferențiere a consoanelor **C - T** 162
Etapa de diferențiere a consoanelor **G - D** 163
Etapa de diferențiere a consoanelor **C - G** 164
Etapa de automatizare a consoanelor **C - G** 165
Etapa de emitere a consoanei **H** 167
Etapa de automatizare a consoanei **H** 170
Etapa de emitere a consoanei **L** 172
Etapa de automatizare a consoanei **L** 175
Etapa de emitere a consoanei **F** 177
Etapa de emitere a consoanei **V** 180
Etapa de diferențiere a consoanelor **F - P** 183
Etapa de diferențiere a consoanelor **V - B** 184
Etapa de diferențiere a consoanelor **F - V** 185
Etapa de automatizare a consoanelor **F - V** 186
Etapa de emitere a consoanei **S** 188
Etapa de emitere a consoanei **Z** 191
Etapa de diferențiere a consoanelor **S - T** 194
Etapa de diferențiere a consoanelor **Z - D** 195
Etapa de diferențiere a consoanelor **S - F** 196
Etapa de diferențiere a consoanelor **S - Z** 197
Etapa de automatizare a consoanelor **S - Z** 199
Etapa de emitere a consoanei **Ş** 200
Etapa de emitere a consoanei **J** 203
Etapa de diferențiere a consoanelor **Ş - S** 206
Etapa de diferențiere a consoanelor **J - Z** 207
Etapa de diferențiere a consoanelor **Ş - J** 208
Etapa de automatizare a consoanelor **Ş - J** 209
Etapa de emitere a consoanei **Ţ** 211
Etapa de diferențiere a consoanelor **Ţ - T** 214
Etapa de diferențiere a consoanelor **Ţ - S** 215
Etapa de diferențiere a consoanelor **Ţ - Č** 216
Etapa de automatizare a consoanei **Ţ** 217
Etapa de emitere a consoanelor **Ce - Ci** 219
Etapa de emitere a consoanelor **Ge - Gi** 222
Etapa de diferențiere a consoanelor **Č - S** 225
Etapa de diferențiere a consoanelor **Č - Ş** 226
Etapa de diferențiere a consoanelor **Č - Ğ** 227
Etapa de automatizare a consoanelor **Č - Ğ** 228
Etapa de emitere a consoanei **R** 230
Etapa de diferențiere a consoanelor **R - L** 233
Etapa de diferențiere a consoanelor **R - V** 234
Etapa de automatizare a consoanei **R** 235

ANEXE la partea a II-a 237
Glosar 259
Bibliografie selectivă 265
Cuprins în limba română 268
Cuprins în limba engleză 270
Erata 272

CONTENTS

First Part
SCIENTIFICALLY AND METHODOLOGICALLY FUNDAMENTS

Foreword 5
Foreword to "The way our children speak", published in 1987, Dacia Publishing, Cluj-Napoca 6
Introduction 8

1. **THE DISORDERS OF SPEECH** 10
1.1. The spoken sounds 10
1.1.1. *Notions on the physiology of spoken sounds* 10
1.1.2. *Vowels* 13
1.1.3. *Consonants* 14
1.2. The definition and classification of the disorders of speech 16
1.3. The frequency of speech 18
1.3.1. *A logopaedic sounding* 18
1.3.2. *The presentation of the paper annexes* 20
1.3.3. *A concrete example* 22
1.3.3.1. The simple arithmetical mean and its importance 25
1.3.3.2. The difference between the means-mean of different subjects and its importance 30
1.3.3.3. The correlation between the quality of school-age children's language and their success in school. The importance of this correlation 36
1.3.3.4. Underlining a conclusion 39
1.3.3.5. Two remarks 40
1.3.4. *Opinions and suggestions* 42
1.3.4.1. The necessity of logopaedic cabinets 42
1.3.4.2. The necessity of logopaedic lessons 43
1.3.4.3. The necessity of logotherapeutic guide 44
1.3.4.4. The necessity of school co-operation with the family 46
1.3.4.5. The necessity of logopaedic propaganda 47
1.3.5. *Famous cases* 48
1.3.5.1. A weak and stuttering child: Demosthenes 48
1.3.5.2. "The story full of half-lights of my word": Lucian Blaga 49
1.3.5.3. A disgraphic emperor: Napoleon Bonaparte 49
1.3.5.4. A famous agrammatical woman: Eliza Doolittle 49

2. THE NATURE AND CLASSIFICATION OF ARTICULATION DISORDERS 51
2.1. Dyslalia 51
2.1.1. *The definition and characterization of dyslalia* 51
2.1.2. *The classification of dyslalia* 52
2.1.2.1. The symptomatologic criterion 52
2.1.2.2. The aethiological criterion 54
2.2. Dysarthria 58
2.3. Nasality 59

3. THE EVOLUTION AND FREQUENCY OF DYSLÀLIA 60
3.1. The evolution of dyslalia 60
3.2. The frequency of dyslalia 62
3.3. Examinating, discovering and diagnosing the children with dyslalia 64

4. LOGOPAEDIC WORK EFFICIENCY IN PREVENTING AND CORRECTING DYSLALIA OF PRE-SCHOOL CHILDREN AND OF SCHOOL-AGE CHILDREN 69
4.1. Principles for the prevention and correction of dyslalia 69
4.2. Methods and dealings with the prevention and correction of dyslalia 70
4.2.1. *Methods and general dealings* 70
4.2.2. *Methods and specific dealigs* 72
4.3. Logopaedic practising efficiency in preventing and correcting dyslalia 78
4.3.1. *Logopaedic practising efficiency* 78
4.3.2. *The rhotacism as a form of dyslalia* 83
INSTEAD OF CONCLUSIONS (First part) 89

Second Part
PRACTICAL MANUAL FOR CORRECTING THE SPEAKING DISORDERS

Preliminary explanations 115
Advice on using the manual for correcting the speaking disorders 118

APPENDIX 237
GLOSSARY 259
A SELECTIVE BIBLIORAPHY 265
ROMANIAN CONTENTS 268
ENGLISH CONTENTS 270

ERATĂ

Pag.	rând	în loc de	se va citi
15	Tabel 1.2 la Notă rd.1	este	e
	2	este	c
	7	fenomen	fonem
	fig.1.10.	N	M
	fig.1.11.	M	N
	fig.1.11.	inferiori	superiori
	fig.1.12.	prepalatalele c, g	prepalatalele č, ğ
	fig.1.13.	prepalatalele c, g	prepalatalele č, ğ
18	6	fig.1.14. Clasificarea tulburărilor de limbaj	nu se citește
44	8 de jos	vel	cel
48	4 de jos	otava	otrava
51	22 de jos	fenomen	fonem
55	30	șuierătoare: z, w	șuierătoarele: ș-j
55	30	pot fi șuierătoare: f, s, h	poate fi șuierătoarea ș
57	19	copii	copiii
60	23 de jos	să-ți	să-și
61	11 de jos	pasivă	pozitivă
69	3 de jos	înconjurat	încurajat
69	10 de jos	repetarea corectă sunetelor	repetarea corectă a sunetelor
83	13 de jos	pe este de pildă	pe e de pildă
118	29 de jos	s+o	ș+o
121	14 de jos	ce cuvinte	de cuvinte
121	18 de jos	să-l favorizeze	să-i favorizeze
122	18 de sus	ignorarea cestei	ignorarea acestei
122	8 de sus	6.	5.
160	2	galog	galoș
160	4	legatm	legat!
179	8 de jos	jett-ă	jert-ă
216	3 de jos	t și c	ț și č

Cum vorbesc copiii noştri?

Unii - şi, din fericire, aceştia sunt cei mai mulţi - vorbesc fără dificultăţi, cursiv, expresiv, nuanţat, plăcut (nouă şi lor), atractiv, cuceritor de frumos.

Alţii, dimpotrivă, se poticnesc atunci când vor să-şi îmbrace gândurile în haina limbajului propriu. Deşi fac eforturi vizibile, vorba lor este peltică sau, în cazuri mai grave, gângavă, ceea ce - în mijlocul tovarăşilor lor de copilărie - le creează un penibil sentiment de jenă, un apăsător complex de inferioritate.

Ca urmare, ei se retrag, se închid în sine, se izolează de colectivul în care limbajul lor defectuos nu-i ajută să realizeze uşor atât de necesarele contacte sociale. Dacă-i lăsăm în voia soartei, copilăria lor nu mai este copilărie, ci un adevărat chin.

ISBN 978-97486-3-5